الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا

التاريخ: / /

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: عروب محمد حسين الزراد الرقم الجامعي: (9050245)
تخصص: علم النفس التربوي / [illegible] الكلية: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي ومستويات [illegible] لدى طلبة الجامعات الأردنية

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: [signature] التاريخ: ١٣ / ٨ / ٢٠١٢

التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الأردنية

إعداد

عروب محمد حسين النمرات

المشرف

الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي

قدمت هذه الاطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في

علم النفس التربوي/ التعلم والنمو

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١٢

التفويض

أنا: عروب محمد حسين النمرات، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة الأردنية.

الاسم: عروب محمد حسين النمرات

التوقيع:

التاريخ: ١٣/ ٨/ ٢٠١٢

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الأردنية**) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٢/٨/٥م.

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
الدكتور محمد عودة الريماوي، مشرفا أستاذ- طفولة ومراهقة	....
الدكتور يوسف محمود قطامي، عضوا أستاذ- تعلم وتعليم	....
الدكتور احمد يحيى الزق ، عضوا أستاذ مشارك- تعلم وتعليم	....
١ الدكتور عماد عبد الرحيم الزغول، عضوا أستاذ- علم النفس التربوي (جامعة عمان العربية)	....

الإهـداء

إلى رفيقا روحي، سر سعادتي، ومبعث املي. إلى النبع الذي لا يمل العطاء

إلى من اودعاني احلامهما فكانت شغلي الشاغل

إلى من علماني صعور سلم النجاح بصبر وثبات ومهدا لي الطريق لإجتياز صعاب الحياة

أمي .... وأبي

أعلم يقيناً أنني مهما قلت، ومهما فعلت فلن اوفيكما حقكما

ادامكما الله واحاطكما بعين رعايته ورضاه

إلي سندي وقرة عيني. إلى من رافقوني ونحن نحمل حقائبنا الصغيرة؛ فسرنا الدرب معاً خطوة بخطوة ولا زالوا يرافقوننا حتى الآن

إلى ورود حياتي .... أخوتي،،، وأخواتي

إلى من وجدتهم في دروب حياتي فكانوا خير معين فتعلمت الا اضيعهم

إلى القلوب الصادقة اصدقائي وزملائي

إلى من بذلوا الجهد والعطاء لأصل إلى ما انا علية الآن...... اساتذتي

إلى من آمن بقدراتي وبصبره ساندني ..... الفاضل الدكتور محمد الريماوي

اليكم جميعاً اهدي جهدي المتواضع هذا

الباحثة

عروب النمرات

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين بعد أن اتم الله علي نعمة إنجاز عملي المتواضع هذا

أحمده حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانة

فإنه لا يسعني الإ أن اتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الإمتنان إلى كل من ساهم ومد يدّ العون المساعدة لي لإتمام عملي هذا، واخص بالشكر الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي الذي تكرم بالإشراف على هذه الأطروحة، والذي جاد بوقته وعلمة الواسع في سبيل ايصالي لغايتي المنشودة. فبارك الله في جهودة واصبغ عليه وافر النعم، وله مني كل الثناء والتقدير والإحترام.

كما اتقدم بخالص الشكر والعرفان للأساتذه الأفاضل الذين تفضلوا بمناقشة اطروحتي، الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي، والأستاذ الدكتور يوسف قطامي، والدكتور احمد الرزق، والأستاذ الدكتور عماد الزغول فكانت لآرائهم السديدة، وعلمهم الواسع الدور الفاعل في إخراج هذا العمل كما ينبغي له أن يكون.

ولن يفوتني أن اتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة الأكارم الذين تفضلوا بإعطائي من وقتهم الثمين لتحكيم مقاييسي وتطبيق اطروحتي.

والشكر الأسمى لكل الطلبة والطالبآت الذين كانوا محور هذا العمل. والشكر موصول لكل الأصدقاء والزملاء الذين امدوني بدعمهم بالطاقة على الإحتمال. ولكل دعوة صادقه، ولكل وقفة جادة. أبعث شكري بدعوات خالصة للعلي القدير أن يبارك الباري مسعاهم ويشكر جهودهم.

الباحثة

عروب النمرات

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الأردنية

إعــداد

عروب محمد حسين النمرات

المشرف

الأستاذ الدكتور محمد عودة الريماوي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية: مقياس قائمة المعتقدات الإجتماعية Social Paradigm Believe Inventory لقياس التفكير ما بعد الشكلي، وإختبار تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Test For Creative Thinking ومقياس قائمة نيو للأبعاد الخمسة للشخصية (NEO-FFI) تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، جامعة الزيتونة، جامعة اربد الأهلية، جامعة اليرموك، الجامعة الألمانية، والمسجلين لدرجة البكالوريوس والدراسات العليا للفصل الثاني ٢٠١١- ٢٠١٢ وقد تم إختيارهم بالطريقة القصدية الغرضية.

توصلت الدراسة إلى أن تفكير الطلبة قد توزع حسب النسب التالية: (٣٠،٢٢) التفكير المطلق، (٤٥،٤١) التفكير النسبي، (٢٤،٣٧) التفكير الجدلي على مقياس التفكير ما بعد الشكلي (قائمة المعتقدات الإجتماعية)، أي أن التفكير النسبي احتل المرتبة الأولي من أنماط التفكير لدى عينة الدراسة. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (α ٠,٠٠٥) بين التفكير ما بعد الشكلي وكافة أبعاد التفكير الإبداعي، وأن العلاقة الأقوى كانت ما بين التفكر النسبي

والتفكير الإبداعي. كما وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة (α ٠,٠٠٥) بين التفكير ما بعد الشكلي وبعدي الإنفتاحية والعصابية من أبعاد الشخصية، وأن العلاقة الأقوى كانت بين التفكير النسبي وبعدي الإنفتاحية والعصابية، حيث كانت العلاقة طردية ما بين التفكير النسبي والإنفتاحية، في حين كانت العلاقة عكسية ما بين التفكير النسبي والعصابية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية (α ٠,٠٠٥) للعلاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الأول

المشكلة: خلفيتها وأهميتها

المقدمة:

يعتبر التطور المعرفي ظاهرة نمائية ومستمرة مدى الحياة وهو بناء عمليات التفكير بما في ذلك حل المشكلة، وصنع القرار من الطفولة، وحتى مرحلة المراهقة إلى سن الرشد (Guenther,1998) لقد تعددت وجهات النظر حول التطور المعرفي. فنرى أن بعض العلماء يشيرون إلى وجود مراحل متمايزة للنمو المعرفي. في حين أن البعض لا يعتقدون بذلك. كما أن بعض العلماء يشيرون إلى أن التطور المعرفي مستمر في مرحلة الرشد، في الوقت الذي يشير آخرون إلى ثباته عند مرحلة المراهقة.

فقد أشار بياجية إلى أنه من الإنجازات الرئيسة التي يصل إليها المراهق في مرحلة المراهقة ما يطلق عليه اسم تفكير العمليات الشكلية (Formal Thinking). فقبل الوصول إلى مرحلة المراهقة يُعني الأطفال بشكل كبير بما هو ظاهر أمام حواسهم، وبالمشكلات التي يمكن حلها عن طريق المحاولة والخطأ، وخلال مرحلة المراهقة ينمو الأفراد بشكل أفضل، وتزداد قدرتهم على التعامل مع المشكلات بطريقة مجردة، بالإضافة إلى تحسن قدرتهم على صياغة الفرضيات والاستدلال، يمتلك المراهقون القدرة على التفكير بالتفكير (Metacognition) وفي التعامل بكفاءة مع المشكلات الحياتية المعقدة، يكتسب المراهقون القدرة على تصور عدد كبير من الإحتمالات العقلية، وبالتالي، تقليل الإعتماد على الحدث الواقعي. وبعض المراهقين يمتلكون القدرة على التفكير المنطقي والمطلق. إن تفكير العمليات الشكلية قريب جداً وموازي للتفكير العلمي. اذ يسمح بإعادة هيكلة المعلومات والأفكار عقلياً؛ وبالتالي يكَون الأفراد إحساساً بالبيانات الجديدة. ومن خلال العلميات المنطقية يستطيعون تحويل مهارات واستراتيجيات مواجهة المشكلة التي يوظفونها في حل مشكلات متشابهه إلى حل مشكلات غير متشابهه، وهذا يقودهم إلى حلول واجوبة جديدة لحل المكشلات المختلفة. وهم كذلك يولدون مستوى مرتفع من القدرة على التحليل وتمييز العلاقة بين المتغيرات (Zanden, 1993).

ويفترض بياجة أن المرحلة الرابعة من مراحل التطور المعرفي "مرحلة العمليات الشكلية "تبدأ من الحادية عشرة، وتستمر طيلة الحياة. بمعنى أن تفكير الراشد لا يختلف عن تفكير المراهق،

الا من حيث المحتوى والخبرات. وعلى الرغم من أن بياجية قد وافق على أن الراشدين مـــاهرون بشكل متزايد في استخدام عمليات التفكير المنطقي، لكنه لا يعتقد أن أي نوع من أنـــواع التفكيـــر يتطور بعد هذه المرحلة. وبكلمات أخرى يفكر الراشدون بصورة سريعة وأكثر دقه تبعاً لخبـــراتهم لكنهم لا يطورون طريقة تفكير جديدة (Bee & Mitchell,1980).

انتقد العديد من العلماء فكرة بياجية، وعملوا على توسيع نظريته. ففي هذا الصدد يشير البياجيون الجدد إلى أن الراشدين يتجاوزون المنطق الشكلي، إذ أن السياق الإجتماعي، واحداث الحياة لهما أهمية كبيرة في النمو المعرفي. ويرى فيشر Fischer (2002) كما ورد لدى أبو غزال (٢٠٠٥) أن التطور المعرفي يستمر خلال مرحلة الرشد، وهذا ما يسمى مرحلة التفكير ما بعد الشكلي (Post formal thinking). أجرى العديد من أنصار بياجية كيس وكتشنر ولابوفية – فيف (Case, 1992a; Kitchener et al, 1993; Labouvie - Vief, 1992) دراسات على مرحلة المراهقة والرشد ووجدوا أن هناك العديد من مستويات التفكير المجرد المعقدة تتمايز في مرحلة الرشد المبكر، كما وجدوا أن تفكير الراشدين هو تفكير مرن، وديناميكي، ومرتبط بالسياق أكثر من تفكير المراهقين.

لقد أثارت نظرية البياجيون الجدد حول تفكير الراشدين حماساً في الأوساط العلميـــة، وقـــد قامت هذه النظريات على بعض نقاط الضعف في نظرية بياجية القائلة بتوقف النمو فـــي المرحلـــة الرابعة العمليات الشكلية، وهذه النقاط هي:

- ضعف وعدم كفاية الأدلة التجريبية على المهام التي وصفها بياجية في النمو المعرفي لدى الراشدين
- فصل التفكير عن العمليات الذاتيه، والسياق، والتاريخ.
- القيمة الزائدة التي اعطاها بياجية لبعد الهياكل المعرفية على حساب البعد الجدلي.
- الإفراط في المنطق في مرحلة العلميات الشكلية (Cartwright, 2001).

إن المهمة الرئيسة في مرحلة الرشد كما يرى ليفنسين Levinso (1978) هي الإنتقال إلى عالم الكبار، وبناء هيكل حياة مستقرة. وقال أن الشاب يواجه قدراً كبيراً من التغيرات، كما يواجـــه حالة من عدم الإستقرار أثناء محاولته لتعزيز إحتمالات السياق للوصـــول للإســـتقرار. ويتـــصف الراشدون بقدرتهم على إتخاذ قرارات مستقلة، والإكتفاء الذاتي، وقبول المـــسؤولية حيـــث تتبلـــور

الهوية لديهم حول ثلاثة مجالات منها الحب،والعمل، ووجهات النظر العالمية، وتبدأ هذه المجـالات الثلاث في مرحلة المراهقة، الإ أنها تأخذ مكاناً خاصاً في مرحلة الرشـد حيـث التجريـب والإكتشاف (Amett, 2000).

يدعم لابوفية – فيف (Labuavie-Vief) كما أشار Mcbride (1998) فرضية وجـود مرحلة خامسة للتطور المعرفي تظهر في مرحة الرشد. وهو يرى أن النمو المعرفـي فـي هـذه المرحلة يبدو انه يكون أكثر تعقيداً، حيث يتوسع المنطق المطلق أو المنطق الثابت إلى منطق نسبي أكثر مرونة. وهذا ما يسمى التفكير النسبي والذي يتمايز عن التفكير المطلق بقبوله للانظمة غيـر المتوافقة للمعرفة، والإعتراف بالطبيعة الذاتية للمعرفة في تكامل ما بين العاطفة والمنطق، والتوسع المتزايد للفضاء الإجتماعي، والذي يحدث بفعل وجهات النظر المختلفة، والقيم المتغيرة، والحاجـة إلى تبني أدوار قد يكون من الصعب أحياناً التوفيق بينها. وهو يرى أن النسبية مستمدة من السياق، نظراً لأن السياق يتغير بإستمرار وبطريقة غير منتظمة عادة؛ فإنة يـصبح مـن الـصعب توقـع التغيرات التي ستحدث أو اتجاهات هذه التغيرات. وبالتالي فالقدرة على التعايش مع وجهات النظر المتعددة والمتناقضة أحياناً هي السمة البارزة لدى الراشدين. تدعم دراسة ون وجين Wen & Jen (2001) هذه الفكرة حيث وجد الباحثان أن تطور التفكير النسبي كان بعد مرحلة العمليات الشكلية، وأن النسبة المئوية للتفكير النسبي كانت أعلى في مرحلة الرشد المبكر.

أما آرلين (Arlin) فقد أشارت إلى أن مرحلة العمليات الشكلية لبياجية هي مرحلـة حـل المشكلات. فالأطفال والمراهقون في مرحلة العمليات الشكلية يقومون باستخدام إستراتيجيات الربط بين المتغيرات من أجل ايجاد حلول للمشكلات. في حين أن الراشدين في المرحلة الخامسة للتطور المعرفي تتشكل لديهم القدرة على إيجاد المشكلة بدلاً من حلها. وهذه المرحلة تتضمن القدرة علـى استخدام معرفتهم السابقة، وإعادة التفكير، والتعرف على المعرفة القائمة، ومن ثم طرح أسئلة مهمة وجديدة، أو تعريف مشكلات جديدة كلياً (Bee & Mitchell, 1980).

من جهة أخرى نرى أن ريجل (Reigel) يؤكد على نمو التفكير الجدلي كـآخر مرحلـة للتطور المعرفي لدى الراشدين. ويشير إلى أن التطور هو نتيجة حوار دائم بين التغيـرات التـي تحدث للفرد، والتغيرات التي تحدث في العالم. إفترض باننا نميل إلى التأقلم ضمن مرحلة ثابتـة، ومتماسكة لمدة طويلة من حياتنا. يشير ريجل (Reigel) إلى أن عملية التكيف هي عبـارة عـن محادثة هادئة بين الفرد والبيئة، ويشير ريجل إلى أن الصراع بين الأفراد وبين الأبعـاد الأربعـة

(البيولوجي، النفسي، الجسدي، والثقافي الإجتماعي) للنمو يؤثر على التغيرات النمائيـــة للأفـــراد، ونحن لا نستطيع دائماً أن نتنبأ مسبقاً بما ستكون عليه النتائج، ولهذا لا يمكننا أن نفترض أن النمو سيتحرك حتماً من خلال سلسلة من المراحل العالمية. بدلاً من ذلك، فإنه يجب علينا تحليل العلاقات المستمرة بين الأفراد وعالمهم المتغير. إن نظريات النسبية الجدلية تؤمن بأن الفرد والبيئـــة وحـــدة واحدة كلاهما في تدفق مستمر، ولا نستطيع تجاهل حقيقة أن الناس يتطـــورون ضـــمن التغيـــرات والمحتويات التاريخية. فهو على عكس بياجية يرى ان التفاعل بين التوازان والخلل هو الذي يجل النمو المعرفي ممكناً (Sigelman& Shaffer, 1991).

إذاً تشير بعض الأبحاث والنظرايات إلى أن الفرق بين تفكير المراهق والراشد هو التطور من الثنائية إلى النسبية relativist، ثم الجدلية dialectical. حيث يبدأ الفرد برؤية العـــالم وفـــق ثنائية الحق والباطل، الأبيض والأسود، الصح والخطأ. ثم يتطور الشخص ويتحول لتـــصبح لديـــه القدرة على إدراك التعددية، ثم يبدأ بإدراك النسبية، وقبول التناقضات. حيث يستطيع الطالب وخلال سنوات دراسته الجامعة ومن الزام نفسه بالقيم والأيدولوجيات، وقبول المسؤولية والنتائج المترتبـــة عليها، ومن الإستعداد لقبول الآخرين إلى النظر في البدائل بدلاً من القبول الأعمى للثنائيـــة. ففـــي دراسة أجراها بيري (Perry) على طلبة الكليات وجد أن الطلبة المبتدئين عادة يميلون إلى وجـــود حقيقة واحدة مطلقة، ثم ما يلبثون أن يصابوا بالإحباط نتيجة لبحثهم عن حقيقة واحدة مطلقة، فهـــم يرون أن العديد من الأسئلة تميل لان يكون لديها إجابات متعددة تعتمد على منظـــورات متعـــدد (, Marchand 2001).

إن الدراسات التي تعرضت لتطور تفكير الراشدين مثـــل أبحـــاث الـــذكاء الـــسيكومترية، ودراسات التفكير ما فوق الشكلي، والتطور المعرفي اليومي. كلها تعرض تطور الراشـــدين مـــن وجهات نظر مختلفة. يشير ســـتنبيرغ (Sternberg) إلـــى أن الـــذكاء الـــسياقي (Contextual Intelligence) هي مرحلة العالم الحقيقي حيث يصبح للواقع قيمة متزايدة فـــي حيـــاة الكبـــار، وينطوي على القدرة على تقدير حجم الوضع وتقرير ما سيفعله، والتكيف معه أو تغييره .وتعتبـــر السياقية حالة مهمة في حياة الكبار في سن الرشد المبكر، حيث اكتشفت العديد من الدراسات زيادة في قدرة الذكاء المتبلور عند بلوغ مرحلة الرشد ونقصان في الذكاء السائل. ويعتقد أن السبب هـــو زيادة الخبرات المتراكمة للتعلم والحياة على مر السنين (Kincheloe & Sterinber.1993).

إن اولئك العلماء الذين نادوا بوجود مرحلة خامسة أمثال ريجـل (Reigel) وسـتيرنبرغ (Sternberg) ولابوفيه– فيف (Labuavie-Vief) قد إتفقوا على أن أهم مؤشر دال علـى هـذه المرحلة هو القدرة على التحليل المجرد لطبيعة التفكير الشكلي ذاته. سواء بشكل عام أو عند تطبيقة في مجالات محددة. كما أنهم اتفقوا على أن هذه المرحلة ليست عامة، بمعنى أنه لا يشترط في كل راشد أن يصل إليها وأن الوصول إليها يعتمد على المستوى التعليمي والتربوي الذي حصله الراشد (الريماوي، ٢٠٠٩)

أن كلاً من الطبيعة والتنشئة تؤثران على مسيرة الفرد الفكرية على الرغم من الإختلاف بين الأفراد. وكعملية مستمرة مدى الحياة فإن التطور المعرفي يتحدد بالجينات، والبيئة والخبرات خلال سن الرشد المبكر. فالأفراد في العمر من (٢٠ إلى ٣٥) سنة تنمو لديهم القدرات المعرفية بـصورة متعددة الإتجاهات ومتعددة السياقات. فمعظم الراشدين تتطور لديهم القدرة على الجمع بـين الفكـر المتقدم، والموضوعية الذاتية. إن التقدم المعرفي الذي يحدث ما بعد مرحلة المراهقـة يـأتي تبعـاً للأدوار والمسؤوليات الجديدة والتحول من مجرد اكتساب المعرفة إلى التطبيـق لهـا فـي العـالم الحقيقي. وفي الوقت الذي ينظر المراهق للمعرفة على أنها مطلقة، نرى أن الراشد يتعلم التفكيـر بصورة شمولية من خلال السياق في العالم الذي يعيشون فيه. إن الإنتقال من المراهقة إلى الرشد يؤدي إلى المرونة الإدراكية، ويزيح الجمود العقلي، وتتفوق النسبية على المطلق، وتبدأ مرحلة مـا بعد التفكير الشكلي حيث يسهل على الفرد في هذه المرحلة القدرة على التكيف مـع العديـد مـن تناقضات وتضاربات الحياة، ويتزامن الرشد المبكر مع ظهور المنطق الجدلي وتعزيز أسلوب حل المشكلات. وتبلغ القدرات الفكرية الذروة بين سن (٢٠ إلى ٣٥) سنة ويدخل الشاب المباراة النهائية وهي مرحلة التفكير ما بعد الشكلي. والتي تمثل مرحلة الإدراك المناسب لحـل مـشكلات العـالم الواقعي من وجهة نظر واقعية.حيث يمكن التفكير ما بعد الشكلي الراشد من البقـاء والاسـتمرار والتكيف مع العالم. ويمكنه كذلك من امتلاك القدرة على التكامـل مـا بـين المنطـق الـذاتي والموضوعي وهذا يعزز المرونة المعرفية لديهم (Markoulis, 2001).

إن الطبيعة المنطقية لتفكير المراهق، والتفاؤل اللا محدود للشاب كما يراها بعض العلمـاء سستتلاشى مبكرا في مرحلة الرشد، فتبرز الطبيعة البراغماتية التي تتطلب إستراتيجية أقل اعتمادا على التحليل المنطقي في حل المشكلات. ويحل الإلتزام والتخصص، والطاقة الموجهة مكان أحلام الشباب ومثالياتهم. فإذا افترضنا أن التفكير المنطقي، والتفاؤل اللامحدود معياران للنضج المعرفي

لدى المراهق والشاب، فعلينا أن نقبل بأن النشاط المعرفي للراشد عياني وبراغمـــاتي. إن قـــدرات الراشد المعرفية قوية جداً، وتتكيف هذه القدرات مع المجالات البراغماتية في حياته، وفي الوقـــت نفسه ليس لدينا من الأدلة ما يمكننا من القول أن المهارات المنطقية تتقهقر لدى الراشدين، ويبدو أن صغار الراشدين يمتلكون النوعين من القدرات : البراغماتية والمنطقية حتى يتمكنوا من التكيف مع حقائق الحياة من حولهم (الريماوي، ١٩٩٨).

ومن جهة أخرى يشير اتجاه البياجيون الجدد إلى وجود علاقة ما بين التفكيـــر مـــا بعـــد الشكلي والشخصية. فمن الممكن أن يكون التفكير ما بعد الشكلي هو سمة من سمات شخصية معينة. أي أن بعض الشخصيات قد يكون من السهل عليها استخدام هـــذا الإدارك المعقـــد مـــن أنـــواع شخصيات أخرى. بالإضافة إلى أن التفكير ما بعد الشكلي هو جزء من كوكبة من الخصائص التي هي جزء من التعبير عن سمات الشخصية (Cartwright, 2001)

توصل هوستنر (Hostinar (2006 في دراسته إلى وجود علاقة بين نمـــط التفكيـــر مـــا بعد الشكلي الذي يظهر لدى الراشدين وبين الإنفتاح علـــى الخبـــرة. ويؤكـــد غـــريفن وآخـــرون (Griffin, et al., (2009 من خلال أبحاثه على وجود إرتباط إيجابي بين التفكير ما بعد الشكلي والإنفتاح على الخبرة، والضمير.

يُعد الإبداع ايضاً مجالاً آخر من مجالات النمو المعرفي للكبار والذي يخـــضع للتغيـــر. إذ يرى بعض الباحثين. أن التفكير الشكلي لا يبدو أنه يصف بدقة العملية الإبداعية؛ إذ يتطلب الإبداع تجاوز حدود التفكير المنهجي. فالتفكير الشكلي لا يخلق الإمكانيات غير المحدودة وذلك لأنه نظـــام مغلق ويولد عدد محدود من العلاقات. في حيث أن التفكير النسبي والذي يعتبر أحد انظمة التفكير ما بعد الشكلي يقوم على مبدأ انه لا يوجد رأي واحد صحيح ولا يوجد اجابـــة صـــحيحة وأخـــرى خاطئة. وبالتالي فالإطلاع على وجهات النظر المتعددة يمكن أن يكون مصدراً للمزيد من التنـــوع والجدة، وضمان فائدة النتائج الإبداعية وصلاحيتها. كما يعتبر التفكير الجدلي هو طريق آخر للتفكير ما بعد الشكلي اذ يستطيع المفكرين فهم أفكارهم وتقيمها في الوقت الذي يغير فيه المفكرين الشكليين أفكارهم فقط عندما يتضح لديه أن الأفكار القديمة خاطئة نجد أن المفكرين الجدليين يرون التغـــاير في التفكير والطبيعة، وبالتالي فهم يتحركون بعيداً عن الأفكار القديمة بأرادتهم، وهذا ما يعتبر ميزة من مميزات التفكير الإبداعي (Cartwright, 2001).

توصل كل من وي وتشيو Wu & Chiou (2008) إلى أن كلاً من التفكير الجدلي والنسبي يرتبطان بشكل إيجابي بالأبعاد الستة للإبداع، حيث أن المفكرين ما بعد الشكليين حققوا علامات أعلى بكثير من المفكرين الشكليين. لقد كتب الكثير حول تطور تطور الإبداع لدى الأطفال، ولكن القليل من الأهتمامات كانت حول الإبداع في مرحلة الرشد. لقد وجد ان ارتفاع الإنتاجية موجود أثناء مرحلة الرشد المبكر. الإبداع والجمع بين الأفكار بطرق متكررة يصل ذروته لكثير من الأفراد في مرحلة الرشد المبكر، لان العديد من المشكلات يواجهونها في هذه المرحلة. تقدم مرحلة التفكير ما بعد الشكلي مجموعة من الأفكار المتنوعة؛ مثل النظر إلى المشكلة من عدة وجهات نظر مختلفة، والتوقع بالتغيير في طرق تفكير الفرد والنظر جيداً إلى المتناقضات، وإيجاد طرق لربط وتوليف الأفكار المتناقضة، كما أنها تفسر كيفية تطور المعرفة عند الأفراد، وتساعد في تقوية التناقضات الإنفعالية اللازمة للعملية الإبداعية والتي تتضمن توحيد وجهات النظر المتناقضة، واستمرارية الشك وعدم اليقين، وكذلك تأسيس طرق جديدة للنظرة إلى الأشياء، وتحمل الغموض.

بالإضافة لما سبق فإننا نجد ان بعض التعريفات الحديثة للإبداع تصفه على أنه تجمع للعمليات المعرفية، نمط التفكير، الشخصية، الدوافع، والبيئة. فالإبداع هو التقاء سمات الشخصية وطرق التفكير ومعرفة التأثيرات الاجتماعية والبيئة (Kerka, 1999).

اذاً تعددت وجهات النظر وتعارضت أحياناً حول التطور المعرفي في مرحلة الرشد. حيث يشير بياجية إلى توقف النمو المعرفي عند مرحلة المراهقة في حين تشير نظريات البياجيون الجدد إلى أن إدراك الراشدين ينضج بطريقة مختلفة عما كانت عليه في المرحلة السابقة. وأن تفكيرهم هو تفكير نسبي وجدلي، ويرتبط بالعديد من المتغيرات كالشخصية والتفكير الإبداعي. أن ظهور نظرية التفكير ما بعد الشكلي في مرحلة الرشد وما يرتبط بها من متغيرات قد اثارت العديد من الخلافات. فقد أكد فلافيل Flavell (1970) كما ورد عند Mcbride (1998) على وجة النظر المخالفة لمرحلة التفكير ما بعد الشكلي؛ فهو يشير إلى أن النمو المعرفي لدى الراشدين هو عملية فردية، ويؤكد على عدم وجود عملية بيولوجية في مرحلة الرشد والتي من شأنها فرض التغير الفكري. كما يرى أن الأسئلة التي أثيرت حول تحليل مفهوم التفكير ما بعد الشكلي ظلت محاولات تجريبية لا نظرية.

إن الخلافات النظرية سابقة الذكر حول طبيعة تفكير الراشدين هي التي مهدت لمشكلة الدراسة الحالية. التعرف على نمط تفكير الراشدين وعلاقتة بمتغيرات الإبداع وسمات الشخصية.

مشكلة الدراسة:

تؤكد نظرية البياجيون الجدد على أن مرحلة التفكير الشكلي لا يمكن اعتبارهـا المرحلـة الأخيرة للتطور المعرفي كما يرى بياجية، بل أن التطور المعرفي يستمر في مرحلة الرشد إذ تظهر مرحلة التفكير مابعد الشكلي والتي تختلف عن المرحلة السابقة في طبيعتها. وتسير بثلاث مستويات (التفكير المطلق، التفكير النسبي، والتفكير الجدلي). كما لوحظ من خلال ما سبق وجود علاقة بين هذا النمط من التفكير وبين كل من التفكير الإبدعي من جهه، وسمات الشخصية من جهة أخـرى. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في استقصاء التفكير مابعد الشكلي وعلاقتة بكـل مـن التفكير الإبداعي، وسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الأردنية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما هي طبيعة تفكير الراشدين من طلبة الجامعات الأردنية؟ تفكير مطلق، أم تفكير نسبي، أم تفكير جدلي؟

٢- هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي؟

٣- هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية ؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة للعلاقة الارتباطية بين تفكير الراشـدين وتفكيـرهم الإبـداعي وسمات الشخصية تعزى لمتغير الجنس ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي سيتم دراسته وهـو طبيعـة تفكيـر الراشدين. وما إذا كانوا يطورون مهارات التفكير ما بعد الشكلي، وفيما إذا كان هناك ارتباط بـين هذا النمط من التفكير وبين سمات الشخصية والتفكير الإبداعي لدى الراشدين. إن فرضية التفكير ما بعد الشكلي كمرحلة خامسة من مراحل التفكير تطرح أشكاليات نظرية أكثر مما طرحته المرحلـة الرابعة عند بياجية، وبالتالي تشكل مصدراً خصباً للباحثين لخوض غمار هذه المرحلة والمـساهمة في مدى إستكشاف وجود هذا النوع من التفكير لدى طلبة الجامعة. وهي تمهد للبحث فـي كيفيـة تنمية هذا النوع من التفكير والتطبيقات العملية له ممثلة في تناول مشكلات بدايات الألفية الثالثـة

وتحديات العولمة.إن ظهور هذا النمط من التفكير كخاصية من خصائص مرحلة الرشد المبكر يقدم مبرراً قوياً لدراسته ويعطي هذه الدراسة أهميتها.

لقد تمّ طرح هذا الموضوع للدراسة منذ عام (١٩٧٣)، وقد توالت الدراسات والأبحاث بعد ذلك في هذا الموضوع. إلا أن هذا الموضوع لم يتم بحثه على مستوى الوطن العربي، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بتوفير إطار نظري للاهتمام بموضوع التفكير ما بعد الشكلي.

كما وتظهر أهمية دراسة هذه المرحلة في الناحية التطبيقية. حيث أنها تساهم في فهم أعمق لتفكير أعمق الطلبة في نهايات مرحلة المراهقة وبدايات مرحلة الرشد فتوفر للأكاديميين المعلومات حول طبيعة تفكير طلبتهم في هذه المرحلة مما يساعدهم في إختيار الإستراتيجيات والمناهج والأنشطة والمهارات التي تتناسب مع خصوصية هذه المرحلة وترقى بمستوى مخرجات العملية التعليمية.

كما أن أهمية الدراسة الحالية قد تأتي من كونها نواة لدراسات لاحقة والتي قد تتطرق لهذا الموضوع حديث العهد بمزيد من الأبحاث والدراسات والتطبيقات العملية.

مصطلحات للدراسة:

التفكير ما بعد الشكلي: هو نوع من أنواع التفكير الذي يظهر في المراحل التي تلي مرحلة التفكير الشكلي، ويتسم بالتغيير وقبول التناقضات، والقدرة على الخروج من النظم الموجودة، والاعتقاد بأن المعرفة نسبية وليست مطلقة، وهو عملية تكيف تساعد على حل مشكلات الحياة اليومية في مرحلة الرشد. ويسير التفكير ما بعد الشكلي في ثلاثة مراحل هي: التفكير المطلق، التفكير النسبي، والتفكير الجدلي (Kramer, 1983).

وهو **إجرائياً** درجة المفحوص على مقياس قائمة المعتقدات الإجتماعية الذي طور لهذا الغرض.

التفكير الإبداعي: ويعرفة تورانس كما ورد لدى Worst (2007) بأنه عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات، وعدم الإنسجام، والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، وأختبار الفرضيات، وإعادة صياغتها، وتحويلها؛ من أجل التوصل إلى حلول جديدة من خلال المعطيات المتوفرة، ونقل النتائج، ثم تعميمها.

وهو **اجرائياً:** درجة المفحوص على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي والمقنن على البيئة الأردنية.

سمات الشخصية: ديناميكية منظمة، داخل الشخص،للانظمة النفسية التي تنتج خصائص الأشخاص أنماط السلوك، الأفكار، والمشاعر. وبكلمات بسيطة يمكننا أن نعرف الشخصية بانها ما يجعل الفرد مختلف أو مشابه للآخرين (Premuzic, 2011).

وتعرف **إجرائياً** بدرجة المفحوص على إختبار نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية والمقنن على البيئة الأردنية.

مرحلة الرشد (Adulthood Stage): على الرغم من صعوبة تحديدها وتعريفها، الإ أنها وبشكل عام تتمثل في تلك المرحلة من الحياة التي يبدأ الأفراد خلالها تكوين التزامات وتعهدات جادة. حيث يقوم الأفراد في بداية هذه المرحلة بتحديد علاقاتهم بمجتمعهم والأفراد من حولهم (الأشول، ٢٠٠٧)

وهي **اجرائيا:** طلبة الجامعات في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا

محددات الدراسة:

- تتحدد هذه الدراسة بأدواتها.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينتها طلبة الجامعات في مستوى البكالوريوس والدراسات العليا وبطريقة إختيار العينة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمتغيراتها: الجنس

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يتضمن هذا الفصل تنظيماً متقدماً للاتجاهات النظرية ذات الصلة بموضوع الدراسة بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة.

التفكير الشكلي:

نظرية جان بياجية: Jane Piaget Theory

إن الإتجاه الأكثر اتساعاً، والنظرية التي بحثت في التطور المعرفي قدمت في الأساس من قبل العالم جان بياجية (١٩٦٩). والذي إفترض أن التطور يحدث في سلسلة متميزة، حيث أنه إذا كان شخص في مرحلة تطورية معينة فإن هذا يعني أن هذا الفرد يعرض سلوكيات مختلفة عن فرد آخر في مرحلة أخرى. تبعاً لبياجية فإن تفكير الفرد يصبح متزايداً على نحو اكثر تعقيداً من المرحلة السابقة، ابتداءً بالمرحلة الحسية، وحتى مرحلة العمليات الشكلية. ويعتقد بياجية أن الذكاء هو القدرة على التفكير المنطقي، وأن هذا الذكاء يتطور نتيجة التفاعل بين قوى الوراثة وقوى البيئة. لقد أهتم بياجية بالكيفية التي يفكر بها الأطفال أكثر من أهتمامه بماذا يفكرون، أو كم من الحقائق يعرفون. كما انه أهتم بأشكال التفكير أكثر من إهتمامة بمحتواه. كما ركز على الطبيعة العامة للتفكير أكثر من تركيزه على الفروق بين الأفراد في التفكير (الريماوي، ١٩٩٨).

انتهى بياجية بعد دراسته للكثير من الأطفال إلى وجود مراحل متمايزة للنمو المعرفي، وأن هذه المراحل تتبع نمطاً يتسم بالإستمرارية، بحيث أن الأطفال لا يقفزون فجاة من مرحلة إلى مرحلة تالية، لأنه النمو المعرفي يتبع تسلسلاً او تتابعاً محدداً. وهذا يعني أن معدل النمو يختلف من طفل إلى اخر على الرغم من أن التتابع واحد بالنسبة لجميع الأطفال (غباري وأبو شعيرة ،٢٠١٠).

ويرى بياجية أن كل مرحلة منها تتميز بطريقة خاصة لفهم للعالم، وكلما تغيرت طريقة تفكير الفرد كلما تغير فهمه لهذا العالم، فالمعرفة لدى الطفل تتغير نوعياً من مرحلة إلى التي تليها (الريماوي، ٢٠٠٣).

قسم بياجية مراحل النمو المعرفي إلى اربعة مراحلة، تبدأ من الميلاد وتنتهي بالمراهقة. وتحدث بياجية عن المرحلة الرابعة كآخر مرحلة من مراحل النمو المعرفي، وهو يرى أن هذة المرحلة تمتاز بالآتي:

مرحلة العمليات الشكلية المجردة: The Formal Operational Stage

يرى بياجية أن من أهم مميزات هذه المرحلة هي القدرة على التفكير المجرد، والتي تبدأ في سن الحادية عشرة وتستمر طيلة الحياة . والتي لا تظهر قبل بداية مرحلة المراهقة، فالمراهقون الان يفكرون بطريقة علمية كالتي يستخدمها العلماء في مختبراتهم. إن تفكير المراهقين تفكير منسلخ ومتحرر من الواقع لذا يدخل عالم التجريد التام (أبو غزال، ٢٠٠٥).

هناك خصائص تمتاز بها مرحلة العمليات الشكلية:

- الإنتقال من التفكير بأشياء حقيقية إلى التفكير باشياء محتملة
- الحل النظامي للمشكلات، أي القدرة على الإختبار العقلي لكل الإحتمالات الممكنة لحل المشكلة (Bee & mitichell, 1980)
- الإستنتاجية- الإفتراضية، وتتضمن القدرة على إختبار الفرضيات المجردة، وذلك عن طريق ملاحظة بعض النتائج المحددة الحسية وغير الحسية.
- القدرة على عكس العلاقات بين الحقيقة والإحتمال حول العالم لأنهم يتصورن الواقع كمجموعة لا حصر لها من الإمكانيات.
- القدرة على التفكير في التفكير، وهذه الخاصية تمثل الفارق الكبير بين مرحلة العمليات الشكلية ومرحلة العمليات الحسية. ففي الوقت الذي يستطيع فيه مفكر العمليات الحسية التفكير فقط في موضوع واحد يستطيع مفكر العمليات الشكلية تنفيذ عمليات عقلية على العمليات المعرفية.
- يتجاوز الفرد الخبرات الحسية إلى الخبرات المجردة ويعمل على تطوير تفكيره المنطقي.إذ أن تفكيره بالمجردات يدفع به إلى خلق عالم مثالي ويطبق معايير هذه الصور على الواقع وبحكم هذا التفكير يهتم المراهق بالمستقبل وبصوره الوردية (Terry, 1991)

يرى بياجية أنه ليس كل المراهقين يصلون إلى مرحلة العمليات الشكلية، فقد يفشل بعض المراهقين في الوصول إلى القدرات المرتبطة بالتفكير المنطقي والمجرد (Freiberg, 1992).

وبرغم قوة نظرية بياجية إلا أنه ظهرت بعض الإعتراضات على هذه النظرية فيما يتعلق بمرحلة العمليات الشكلية. جاءت هذه المحددات والأعتراضات كنتيجة لعدة جوانب رئيسة في تفكير العمليات الشكلية سابقة الذكر. منها التركيز على العقلانية والمنطقية، والإفتراضية، والتركيز على النظام المغلق، والذي يتضمن توقع إيجاد حل محدد للمشكلة بغض النظر عن المجال الذي تحدث فيه. بالإضافة للتركيز على الواقع المادي على حساب الحقائق الإجتماعية والشخصية. الإ أن حياتنا تحتوي العديد من المشكلات التي لديها أكثر من حل واحد محدد، وذلك بالإعتماد على السياق الذي تحدث فيه. وبالتالي فنحن لا نستطيع الإعتماد فقط على المنطق المطلق والإفتراضية لوحدها في تقديم فهم كامل للمشكلة، وللعلاقات الشخصية في السياق الإجتماعي. إن مشكلات الحياة اليومية مفتوحة إلى حد أنه لا توجد حدود واضحة بين عناصر المشكلة والسياق الذي تحدث ضمنة.إن مفكر العمليات الشكلية قد يتجاهل العلاقات بين الأنشطة المتعددة لانه يركز على نظام مغلق للمشكلة. والتركيز على نظام مغلق لحل المشكلة يجعل الفرد يهمل الأعتراف بإمكانية الترابط بين المتغيرات (Mcbride,1998).

ونظراً لتلك القيود فقد ظهرت إتجاهات جديدة تحدثت عن نمط آخر من أنماط التفكير آخذة بعين الإعتبار المحددات السابقة للعمليات الشكلية، فظهرت نظريه التفكير ما بعد الشكلي.

التفكير ما بعد الشكلي:

لقد عمل بعض العلماء على تطوير وتعديل نظرية بياجية، مما أدى إلى ظهور إتجاة جديد سمي بالبياجيين الجدد.عمل البياجيون الجدد على المحافظة على بعض الجوانب الأساسية في نظريبة بياجية، الا أنهم يرون أن التطور المعرفي عملية مستمرة خلال مرحلة الرشد. من خلال ما اسموه "بالتفكير ما بعد الشكلي". حيث قام العديد من أنصار البياجيين الجدد بإجراء دراسات على مرحلة المراهقة والرشد، ووجدوا أن هنالك مستويات من التفكير المجرد تظهر بعد مرحلة التفكير الشكلي، علاوة على أنهم وجدوا أن تفكير الراشدين هو تفكير مرن، ديناميكي، ومرتبط بالسياق أكثر من تفكير المراهقين.

لقد أتفق البياجيون الجدد مع آراء المعلم الأول في بعض الأمور، واختلفوا معه في أمور أخرى وخاصةً فيما يتعلق بطبيعة النمو المعرفي وآلياته. فإذا كانوا يتفقون جميعاً مع بياجية حول المصادر الأساسية التي بنى عليها نظريته كلها، كالتركيز على البنائية في المعرفة، ومراحل التطور المعرفي التي أشار إليها بياجية، كذلك اتفاقهم بأن البنى المعرفية تنتج عن الدور الفعّال

والنشط الذي يقوم به المتعلم من إعادة وبناء للخبرة. بالإضافة إلى اتفاقهم على تعقد البني المعرفية بشكل متزايد نتيجة للتفاعل بين النضج والخبرة. الا أنهم وعلى الرغم من هذا لإتفاق قاموا بتعديل بعض المبادئ وإضافة مبادئ جديدة. فنراهم قد ركزوا على العلاقة بين التعلم والتطور بشكل مفصل أكثر مما فعل بياجية، كما أنهم افترضوا أن البنى المعرفية تميل لأن تكون محددة، أو خاصة بمجال معين أكثر من كونها نظام واسع، وبناء على ذلك فهم يرون أن التغيرات البنائية، الديناميكية، وعدم الإنتظام في التطور ضمن المجالات المختلفة عند أي شخص هي قاعدة أكثر من كونها استثناء. (Jedrzkiewicz, 1983).

لقد أخذ البياجيون الجدد على بياجية كثرة إنشغاله بالجانب المنطقي الشكلي، وتغافله لجوانب كثيرة، كعمليات معالجة المعلومات، وتنوع الأنشطة المعرفية، والفروق الفردية. وجاءت حركة البياجيين الجدد لسد هذه الثغرات. لقد ظل البياجيون الجدد أوفياء لنظرية بياجية إلا أنهم طرحوا بعض الأفكار المختلفة، والتي تضمنت المرحلة الخامسة للتطور المعرفي واهم هذه الأفكار.

- التفاؤلية في النمطية في النمو الإنساني. بمعنى أنهم ينظرون إلى النمو بنوع من الإستبشار والأمل في أن يحقق الفرد أقصى إمكانياته دونما تحديد لحدها الأقصى ضمن اطر محددة.
- التفكير ما بعد الشكلي. بمعنى أن هناك أنماط أخرى من التفكير تظهر في مراحل الرشد، ولا يتوقف تطور التفكير عند التفكير التجريدي.
- هذه الأنظمة تتطور عبر ما يشبه المرحلة من نضج بطيء في ميكانيزمات معالجة المعلومات.
- التفكير الجدلي كشكل متقدم من أشكال التفكير يميز مراحل النمو التالية للمراهقة.
- اكتشاف المشكلات مبكراً، بما يمكننا من التدخل المبكر فيها . فحل المشكلات من مهمات المراحل النمائية التي تلي مرحلة المراهقة (الريماوي، ٢٠٠٣).

يرى بياجية أن البيئة المعرفية هي التي تنمو، وأن غاية نموها هي العمليات المنطقية الرياضية الشكلية. ولكن البياجيين الجدد لا يتفقون جميعاً حول هذه الفكرة، ولذلك كانت تصوراتهم لموضوع النمو والإرتقاء متنوعه ومختلفة. فقد اشار كل من كيس وسجلر (Case& Siegler) إلى أن ما ينمو في الواقع هي الأستراتيجيات المستخدمة لحل المشكلات. ويرى بعض البياجيين الجدد

أمثال فيشر (Fisher) أن المهارات المرتبطة بالبنية المعرفية المتزايدة التعقيد هي التي تنمو (Swentosky,2008).

لقد أكد البياجيون الجدد أمثال فيشر (Fischer) وكيس (Case) على أهمية السياقية (البيئة) في التطور المعرفي. فقد أشار فيشر إلى أن تعلم الأفراد (وتحديداً الراشدين) وأدائهم يتباينان تبعاً للدعم السياقي. فإذا حصل المتعلم على مقدار كبير من الدعم السياقي كالمواد المألوفة، وفرص التطبيق، والتفاعل مع الآخرين، فمن المحتمل أن يحقق تعلماً معقداً، ومستويات مرتفعة من الإنجاز ويؤدي المهمات المعرفية في المستوى الأمثل. أن فيشر قد جمع بين نظرية بياجية في مفهومه حول مراحل النمو المعرفي مع المفاهيم من نظرية التعلم وبناء المهارات. فقد أكد على دور البيئة الإجتماعية في التغير المعرفي بدلاً من العوامل الفردية. وبنى نظريته على فكرة فيجوتسكي (Vygotsky) في أن القدرة المحتملة على حل المشكلات هي دائماً أكبر من القدرة الفعلية. فقد سمحت لهم مباديء النظريات المعرفية الإجتماعية بالنظر بشكل أكثر اتساعاً مما يمكن العثور عليه في أعمال بياجية حول كيفية تأثير الخبرات الثقافية على اداء الفرد الفكرية. وبالتالي فإن نظريات البياجيين الجدد تتضمن آليات مراعاة الإختلافات الثقافية، والإجتماعية، والإقتصادية في معدلات النمو المعرفي، وتتفق هذه النظريات مع فكرة أن الأفراد يختلفون من حيث قدرتهم على استيعاب الخبرات المتوافرة في ثقافتهم. وقد أخذ كيس (Case) من بياجية فكرة البنى المعرفية المركزة التي تتطور في مراحل واسعة، الإ أن البنى التي وضعها تختلف عما وصفه بياجية، فهي ليست أنظمة منطقية يمكن تطبيقها على أي مشكلة في كل المجالات، بل هي مفاهيم أولية تتزكز في مجالات محددة، أو ميادين خاصة من المعرفة (Knight&Sutton,2004).

إن البياجيون الجدد ومن خلال دراساتهم النقدية لأفكار بياجية وتجاربه. يشككون فيما ذهب إليه بياجية بخصوص المرحلة الرابعة " التفكير الشكلي " وقد بداوا إعتماداً على محددات هذه المرحلة بالتساؤل عن وجود مرحلة خامسة للتطور المعرفي، اطلقوا عليها "مرحلة التفكير ما بعد الشكلي".

يشير **لابوفيه – فيف (Labouvie-Vief)** إلى عدد من مراحل تطور التفكير ما بعد الشكلي في نظريته. وقد أكد على الحاجة إلى الأختيار والإلتزام بشيء واحد ضمن عدد من الإحتمالات في الحياة، يصبح لدى الفرد وعي بأن الحقيقة تخلق من الأفراد، وأنهم لم يعودوا يبحثون

عن منطق محدد لتقبل نسبية المنظورات الفكرية. وذلك عندما يدركون مستوى التفكير ما بعد الشكلي (Kimmel, 1990).

كما يرى أن المفكر الراشد يضع الظواهر المادية في سياقها الإجتماعي، والإنفعالي للتوصل إلى حلول فعالة للمشكلات. فالمفكر تفكيراً بعد شكلي يتجاوز العمليات المنطقية، ولا يستجيب بصواب أو خطأ للمشكلات؛ فهو أكثر استقلالاً عن المنطق ذي القطبين (الصح والخطأ). وهو يرى كذلك أن تفكير الراشدين يمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: يرى الفرد الظواهر على أنها ثابتة وعالمية ويرى العلاقات كأنها نظام وحيد، وأن الحقيقة مطلقة إما أبيض أو اسود.

المرحلة الثانية: يصبح الفرد في هذه المرحلة قادراً على الفهم بإن هناك العديد من المنظورات الثقافية المتغيرة.

المرحلة الثالثة: يصبح الفرد قادرا على إعادة تقديم نفسه ودمج عواطفه وإدراكاته الخاصة ويصبح الفرد مستقلاً ذاتياً ويرى أن له دوراً خاصاً في إنتاج الظروف الشخصية والتاريخية والإجتماعية (Arennt &Tanner,2006).

نظرية ريجل (Riegel theory)

وضع ريجل النظرية الجدلية والتي تشير إلى أن التطور هو نتيجة حوار دائم بين التغيرات التي تحدث للفرد، والتغيرات التي تحدث في العالم. افترض بأننا نميل إلى التأقلم ضمن مرحلة ثابتة ومتماسكة لمدة طويلة من حياتنا في الوقت الذي يرى فيه بياجية أن الأطفال يكتشفون وجود تناقضات بين فهمهم الخاص وبين حقيقة الأشياء. في هذه المرحلة الإنتقالية يكون كل من الفرد والبيئة في حالة إختلال توازن أو صراع، ويتخفز الطفل لإبتكار فهم متطور، ثم ينتقل إلى مرحلة جديدة حيث ينشأ الخلل في التوازن بين الفرد وبيئته مرة أخرى. الا أن ريجل بجادل بأنه، ونحن نسعى إلى التناغم مع البيئة فنحن نادراً ما نحقق ذلك وخاصة عندما يكون الفرد والعالم في حالة صراع دائم، فإنه لا يوجد مرحلة إستقرار يمكن وصفها كمرحلة. ركز ريجل إهتمامة على اربعة أبعاد رئيسة للنمو اثنتان منها تأتي من داخل الفرد واثنتان من خارج الفرد وهي:

أولاً– البُعد الداخلي البيولوجي: كالتغيرات في النظام العصبي. البلوغ، انقطاع الطمث، التجاعيد، وظهور الأمراض.

ثانياً- البُعد النفسي للفرد: ويتضمن التغير في الأفكار، والمشاعر، والعمليات الشخصية.

ثالثاً- البُعد الخارجي الجسدي: العالم المادي، ويتضمن التغير في الظروف المناخية، الظوابط المادية وغيرها.

رابعاً- البُعد الثقافي الإجتماعي: ويتضمن التغيرات في البيئة الإجتماعية والأحداث التاريخية، والقيم الثقافية.

إن كل بعد من هذه الأبعاد يتفاعل مع الآخركما تتفاعل العناصر داخل نفس البعد. من خلال تلك التفاعلات نستطيع أن ندرك أننا لا نستطيع أن نفصل ببساطة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها. وباستخدام الأبعاد الأربعة الي ذكرها ريجل نستطيع تحليل التغير والنمو الجدلي بأنه تفاعل بين ابعاد النمو. وتبعاً لريجل التغير في واحد من هذه الأبعاد يقود إلى تغير في الأبعاد الأخرى. فعملية التكيف هي عبارة عن محادثة هادئة بين الفرد والبيئة (Ijzendoorn&Goossens, 1984).

يشير ريجل إلى أن الصراع بين الأفراد وبين الأبعاد الأربعة للنمو يؤثر على التغيرات النمائية لهم، ونحن لا نستطيع دائماً أن نتنبأ مسبقاً بما ستكوت عليه النتائج، ولهذا لا يمكننا أن نفترض بأن النمو سيتحرك حتماً من خلال سلسلة من المراحل العالمية، بدلاً من ذلك، فإنه يجب علينا تحليل العلاقات المستمرة بين الأفراد وعالمهم المتغير.إن نظريات النسبية الجدلية تؤمن بأن الفرد والبيئة وحدة واحدة كلاهما في تدفق مستمر، ولا نستطيع تجاهل حقيقة أن الناس يتطورون ضمن التغيرات والمحتويات التاريخية. ويرى ريجل أن بياجية توقف مبكراً عندما أقترح أن العمليات الشكلية هي آخر مرحلة للنمو المعرفي للراشدين، ويرى أن العمليات الجدلية هي آخر مرحلة للتطور المعرفي. وأكد على أن التفكير الجدلي نموذج للتفكير ما فوق الشكلي، ويرى أن الفرد يكون لديه وعياً بالتغيرات في الواقع، معرفته بذاته وللتوتر بين مستويات النظام (الإجتماعي، الثقافي، الذاتي، والنفسي) لإنتاج التحول في النظم على مر الزمن، كالصراع بين المعتقدات الشخصية، والتغيرات الثقافية (Mcbrid, 1998).

من الإتجاهات التي تناولت الجدلية ايضاً كأحد مظاهر النمو المعرفي للراشدين **إتجاه باسيش (Basseches)** بدأ باسيش دراسته بعبارة "أن الكلية هي المكان الذي تظهر فيه القدرة على تبادل المعرفة". ويشير إلى أن العمليات المعرفية المجردة تعتبر ناقصة ولا تقدم وصفاً كافيا لتفكير وعواطف الأشخاص الراشدين والمبدعين. فهناك علاقة بين التفكير المتقدم ومرحلة الرشد. وقد استند باسيش في نظرية على تأثير البيئة، وهو يرى أن هناك مرحلة خامسة للتطور المعرفي بعد

مرحلة بياجية الرابعة وهي تظهر في مرحلة الرشد. أطلق عليها باشيس " الجدلية " حيث اشترط مرور الفرد بالمراحل السابقة حتى يصل إلى الجدلية في التفكير. إن المفكرين الراشدين في هذه المرحلة من التفكير يستطيعون فهم وادراك التناقض والتغير في الأنظمة في عالم متغير بشكل مستمر من خلال التحول النوعي في الوعي في الاتجاهات التي يحدث فيه التغير والتي تحدث نتيجة لتفاعل التناقضات يستطيع هؤلاء المفكرين إدراك العالم بانه متناقض ويتغير وبالتالي فهم يمتلكون القدرة على إتخاذ القرارات والأختيار (Sigelman & Shaffer, 1991) .

لقد عرفت باسيبشز التفكير الجدلي بالتحرك الفكري الذي تنظمه في أربعة تصنيفات رئيسة هي:

أولاً: المخطط المتوجة نحو الحركة (Motion- Oriented Schemata) حيث يتحرك وعي الفرد في هذا المخطط بين الفكرة القديمة والفكرة الجديدة، ذهاباً واياباً حتى يصل في النهاية إلى التوليف بينهما.

ثانياً: المخطط المتوجة نحو الشكل (الصورة) (Form- Oriented Schemata) حيث يحدد الفرد في هذا المخطط العناصر الجزئية في داخل الكل، أي أنه يرى أن رأيه جيد وآراء الآخرين جيدة كذلك. ولديه القدرة هنا على إصدار الأحكام.

ثالثاً: المخطط المتوجة نحو العلاقات (Relationship–Oriented Schemata) إن المفكر الجدلي في هذا المخطط يركز على طبيعة العلاقات المتصلة بين الأشياء بالطبيعة، فهو مثلاً لا يفصل التربية عن المجتمع، بل يرى أن التربية جزءً من المجتمع. أي أنه يدرك وجود العلاقات بين الأشياء.

رابعاً: مخطط التفكير ما بعد الشكلي (Post Formal– Schemata) وهو مخطط تنسيقي يدمج بين المخططات السابق. وهو يمثل التفكير الجدلي بصيغته الناضجة. ويتضمن مصدر التناقضات، وعملية فتح نظام التغيير الذاتي، وتحديد نوعية التغيير داخل النظام، والمقارنة والتبيابن داخل النظام، وتنسيق النظم المختلفة (Bassches.2005).

فالتفكير الجدلي يعتبر النموذج الأكثر تعقيداً ويمتاز بالوعي المستمر بالإيجابيات والسلبيات، والمزايا والعيوب ينطوي التفكير الجدلي على ادماج المعتقدات والخبرات مع جميع التناقضات والتضاربات في الحياة، وله ثلاث مراحل:

١- فرضية أو اطروحة (بيان، مقترح أو معتقد).

٢- النقيض (هذا المعتقد يتعارض مع الفرضية).

٣- التوليف (التوفيق بين النقيضين والوصول إلى مستوى جديد وأكثر شمولاً وتعقيداً للحقيقة).

وترى باسيش أن التفكير الجدلي أكثر شيوعاً في منتصف العمر من مرحلة الرشد وأكثر وضوحاً في سياقات معينة من غيره (Yang, Wan & Chiou, 2010) .

نظرية وليام بيري: (Perry Theory)

عام (١٩٧٠) سجل بيري بعض التغيرات المهمة في طرق تفكير الراشدين، فهو يعتقد بأن المراهق يرى العالم من حوله من خلال ثنائيات: أبيض – أسود، حسن- قبيح، خير – شر، صح- خطأ، بينما يصير الراشد أكثر وعياً بالتعددية بدلاً من الثنائية في التفكير، فيرى أن الأبيض مزيج من سبعة الوان، وأن الأسود درجات متعددة، والحسن والخير والصحيح تمثل فئات أكثر من كونها مفردات، وأن السلطة لا تمتلك إجابة عن كل التساؤلات وأن الآخر قد يكون في رايه بعض الصواب كما هو الحال في رأيه هو (الريماوي، ١٩٩٨).

يرى بيري كما ورد لدى Mcbrid (1998) أن الفرد يتطور من هذه الثنائية (الحق والباطل) نحو النسبية وفق أربعة مراحل بتسعة مستويات:

اولاً: الثنائية (المستوى الاول والثاني)

حيث يرى الفرد العالم وفق ثنائية الحق والباطل ولا توجد بدائل. السلطة تعرف الأجوبة، فالمعلم مثلا يجب أن يعرف الإجابات الصحيحة كونه يمثل السلطة. ثم يبدأ الفرد بإدراك أن التعدد موجود ولكن تبقى في هذه المرحلة لديهم أساس الثنائية.

ثانياً: التعددية الجزئية، والتعددية المتقدمة (المستوى الثالث والرابع):

في هذه المرحلة يحافظ الفرد على نظرته المطلقة لمعظم المعارف. كما هو الحال في الثنائية إلا أنه يدرك أن هناك تعددية ولكن لا بد من وجود جواب واحد صحيح، ويحاول الفرد الإحتفاظ بالثنائية الصح مقابل الخطأ، ولكنه يدرك أن هناك مناطق من عدم اليقين والتنوع في الرأي. فقد يتفقون على ما تريده السلطة، أو المعارضة لأنهم يدركون أن كل واحد محق في رأيه الخاص.

ثالثاً: النسبية (المستوى الرابع، والخامس، والسادس)

يدرك الفرد النسبية في كل المواقف والمنطلقات وهي حالة خاصة، ويدرك أن السبيل للخروج من حالة عدم اليقين هي الإلتزام بالنسبية في المجالات الوظيفية، والدينية، والسياسية، والقيمية.

سوف يبدأ الطلاب بالإقتراب من المناطق الرمادية للمعرفة عن طريق اساتذتهم. فيتعرفون على بعض استراتيجيات مثل تحليل الأدلة، والمقارنة بين التفسيرات، أو تصميم التجارب. في البداية هذا الإعتراف يأتي في بعض المناطق المحددة، ثم ما تلبث أن تصبح النظرة إلى المناطق الرمادية هي القاعدة وليس الإستثناء، ليتم التعرف على السياق وعلى كيفية تفسير تلك الحقائق.

رابعاً: الألتزام بالنسبية (المستوى السابع، والثامن، والتاسع)

وهنا السبيل للخروج من عدم اليقين هو الإلتزام بالنسبية؛ حيث يتقدم الشخص من الإلتزام المبدئي إلى الإلتزام العميق وفق إرداته الحرة ويتمكن الفرد من الإستفادة من التعلم والخبرة المتراكمة من سنوات الدراسة الجامعية، كما يتمكن الفرد قبول المسؤولية والنتائج المترتبة عليها، والإستعداد لقبول حق الآخرين في خياراتهم. هناك اعتراف كامل بأن الخيارات لا تقيد بخيار واحد، والطريق مفتوحة أمام الآخرين، قد يكون هناك حزن يرافق قرارات محددة، فضلا عن مشاعر إيجابية والتخوف من المستقبل. وهذ المستوى يجيز للفرد إعادة تأكيد أو رفض المعتقدات القديمة، في أي من الإتجاهين، ويستند هذا على عدد من البدائل بدلا من القبول الأعمى للثنائية.

يشير بيري إلى أن النمو الطبيعي يفترض تطور الفرد من المستوى الأول للمستوى التاسع، إلا أنه ليس كل الأفراد يصلون إلى هذه المستويات. إن إتجاهات التطور من التفكير البسيط إلى التفكير المجرد المعقد، من الإعتقاد بالمطلق إلى النسبية، من الرقابة الخارجية إلى الرقابة الداخلية، تعكس قدرة الفرد المتزايدة نحو الإلتزام بالمسؤولية والخيارات وصياغة وجهة النظر حول العالم. ولكي ينمو الفرد بهذه الطريقة فلا بد من خصائص تتوفر في البيئة، ويشير بيري إلى أنه يتعزز نمو الأفراد عندما نخلق بيئة يقوم فيها الفرد بالمراقبة والإنخراط في مجموعة متنوعة من السياقات التي تشجع على التحليل النقدي، والمناقشة، والتعاطف والإنعكاس للأفكار والمعلومات والإختيارات. ووجد بيرى أن الأفراد ينمون فكرياً ومعنوياً أثناء الدراسة الجامعية فمعندما يدخلون إلى الجامعة فانهم يميلون إلى استخدام التفكير الثنائي، فيدركون وبشكل متزايد خلال القضايا التي يتعوضون لها في الكلية، أنه يمكن أن يكون للقضية أكثر من جانب واحد معقول، إذ انه من الممكن ان تعقد

وجهات نظر متعددة حول قضية تتسم بالتفكير المتعدد، ويدخل الأفراد في نهاية المرحلة إلى اعتبار النسبية، حيث بدلاً من رؤية العالم كمعايير وقيم مطلقة يرون أن مختلف المجتمعات والثقافات والأفراد يمكن أن يكون لديهم معايير مختلفة وكلها صالحة بالتساوي. وعندما تتصارع أفكار الراشد الشخصية مع أفكار الآخرين، فإن التفكير متعدد الأقطاب يفسح المجال إلى التفكير النسبي، حيث يصير التحليل والتقويم مدخل الراشد للمعرفة. وعندما يصل الراشد إلى إدراك النسبية، فانه يستمد معنى أي حدث من محتوى ذلك الحدث والإطار الذي يستخدمه لفهمه، فيدرك أن النسبية متغلغلة في شتى جوانب الحياة. ويفهم أن المعرفة تبنى ولا تعطى، وهي بسياقاتها لا باطلاقها . (Terry, 1991)

ومن الاتجاهات التي دعمت تطور النسبية في تفكير الراشدين إتجاه كل من **سينوت (Sinnott)** وإتجاه **كرامر (Kramer)** وتستند نظرية سينوت إلى النظرية النسبية. حيث أن العمليات النسبية ذاتية المرجع يمكنها تنظيم العمليات ما بعد الشكلية. وهذه العمليات تكون متوقعة لدى الراشدين الذين يذهبون لما وراء العمليات الشكلية، وترى سينوت (Sinnott) أن العمليات النسبية هي العمليات المنطقية التي يمكن استخدامها كنظام للربط والترتيب والإختيار كأكثر نظام عملياتي تصوري حقيقي من بين الأنظمة العديدة والمتناقضة بشكل تبادلي. وهي على مستوى أعلى من المعالجة وهي فوق شكلية، وتشمل عنصرا للفردية أو المرجعية الذاتية الضرورية. وهي تسمح للتفكير المنطقي من تحليل العلاقات المركبة كالعلاقات الشخصية، والتي نكونها من لحظة للحظة من خلال تفاعلنا مع الآخرين، وتدخل العمليات النسبية في إعادة إدراك واعي يسمح لنا بإختيار مجموعة جديدة من القوانين لتفسير المشكلة وتسمح بحلول عمليات تصورية وقوانين ذاتية المرجع متعددة للمشكلة. إن هذه العمليات النسبية ما بعد الشكلية موجودة في تفكير الراشدين، وقد ظهر ذلك من خلال الدراسة حيث استطاع الأفراد تخطي متطلبات التصور المجرد وأعطاء حل بديل منطقي لنفس المشكلة المعنية من وجهة نظر معينة ترتبط بالحياة الواقعية. إن هذه العمليات النسبية يمكن التعبير عنها عند النقطة التي يقرر فيها الأفراد أي معلومة أو أي قاعدة سيشمل أو يستثني من فضاء المشكلة (Sinnott,1982).

يشير (1983) Kramer إلى أن التفكير يبدأ بالتعاقب حتى يصل الفرد في مرحلة المراهقة إلى التفكير الشكلي، ويستمر التعاقب حتى الوصول إلى الطبيعة النسبية للمعرفة لدى الراشدين، ويشير إلى أن تفكير الراشدين يتصف أنهم:

أولاً: يظهرون وبوضوح الإدراك النسبي للمعرفة، أي يفلترون المعلومات وفق ما يمتلكون من قيم وإدراكات.

ثانياً: يحتلون موقعاً بين الموافقة والإنكار، بين الأفكار والمشاعر فتفكيرهم نسبي.

ثالثاً: لديهم القدرة على التوصل إلى أحكام دون الاهتمام بمدى صحة هذه الإحكام. فالراشد يأتي لفهم كل الظواهر بشكل متكامل وهي مرحلة التفكير الجدلي.

أي أن الأفراد في هذا المستوى من التفكير يمتازون بالإعتراف بالنسبية، والحكم غير المؤكد، المطلق للمعرفة، بالإضافة إلى قبول التناقض كجزء من الحقيقة التناقض، فالتفكير ما بعد الشكلي حسب كرامر يحدث على ثلاث مراحل هي:

اولاً: التفكير المطلق:

وهذا المستوى من السببية يعكس العمليات الشكلية لدى بياجية، ويستخدم الفرد في هذا المستوى من التفكير، المنطق الإفتراضي- الاستنتاجي لتحديد الروابط السببة. هو أو هي يرون الأحداث على أنها إما أبيض أو أسود حيث لديهم ثنائية المفاهيم صواب، خطأ الحقيقة، الكذب. الضعف، القوة. ويعتبر التناقض أمر غير مرغوب فيه ويحتاج إلى مزيد من التفاهم من أجل تحديد الجانب الصحيح . والحقيقة شيء ثابت لا يتغير والناس يرون بنفس الإتجاه.

ثانياً: التفكير النسبي

يرى المفكر النسبي أن العالم مليء بالتناقضات حيث أن الأفراد يؤمنون بأن كل المعارف تتأثر بالعالم المتغير المتناقض. وفيما يتعلق بالمفكر النسبي فالصراع يكون ضمن العلاقات امراً متوقع الإ أنه يجد صعوبة في حل هذا الصراع .

ثالثاً: التفكير الجدلي

يتشابه مع المستوى الثاني (التفكير النسبي) من حيث إدراك التناقضات والصراع ضمن العلاقات الا أن المفكرين الجدليين يستجيبون بصورة مختلفة حيث أنهم يرون الصراع والتناقض كفرصة للنمو

والتغير الإيجابي. ويتكون لديهم وعي بأن كلا الطرفين في العلاقة يتعلم من خلال الآخر ومع بعضهم البعض، وبالتالي فإنها فرصة لتطور العلاقات (Gormly & Abarodzinsky, 1989).

نظرية وينر شاي: (Winner Schaie Theory)

قدم شاي (Schaie) منظوراً آخر للتغيرات المعرفية لدى الراشدين. فهذا العالم يعتقد بأن الراشدين يتقدمون على المراهقين في استخدام هم لما هو موجود في العقل، وليس المرحلة التي يوجدون فيها. فالأطفال والمراهقين يستخدمون عقولهم لإكتساب المعرفة. فهم يسألون ماذا يجب أن اعرف؟ وهم منفتحون على كل الأفكار الجديدة. أما الراشدون فيسألون انفسهم كيف لي استخدام ما أعرف؟ كما يطورون أهدافاً لتحقيقها. ويستخدمون عقولهم لتحقيق الأهداف بعيدة المدى .(Zanden, 1993)

ويعتقد شاي بأن الراشد الذي أتقن المهارات المعرفية يحتاج إلى مراقبة سلوكه، ويكتسب الإستقلال، ويتحول تدريجياً إلى مرحلة المسؤولية، وهي المرحلة التي يتم فيها تكوين أسرة. ويتركز إنتباه الراشد فيها على حاجات الزوجة والاولاد. وبالمثل هو بحاجة إلى المهارات المعرفية اللازمة لتطوير عمله وتحمل مسؤوليته. وتبدأ هذه المرحلة مع بديات الرشد وتستمر حتى مرحلة الرشد المتوسط (Freibery, 1992).

لقد تصور شاي (1996) Schaie أن النمو المعرفي في تفكير الراشدين يتعلق بإعترافهم بما هو مفيد في حياتهم، حيث يسير في خمسة مراحل هي:

- مرحلة الإمتلاك (الطفولة والمراهقة) الإستتحواذ على المهارات المكتسبة اساساً المبنية على المصلحة الخاصه دون إعتبار للسياق.
- مرحلة التحقيق (أواخر سن المراهقة) أو في اوائل سن العشرينات. المعرفة ليست مجرد اكتساب بحد ذاتها ولكن استخدام ما يعرفونه، ويتم إتقان المهارات المعرفية اللازمة لرصد السلوك. يكتسب الشاب قدراً كبيرا من الإستقلال.
- مرحلة المسؤولية تبدأ في مرحلة الرشد المبكر وتستمر حتى الرشد المتوسط وفيها الناس قلقون على المشكلات التي تنبع من مسؤلياتهم.
- المرحلة التنفيذية : مسؤولية عن النظم الإجتماعية وفيها لحاجة إلى دمج العلاقات المعقدة على عدة مستويات

- مرحلة إعادة التكامل (الرشد المتأخر) مرحل انتقالية. التركيز على الهدف لما يفعلونه ويقدمون عناء اقل في المهام التي لا معنى لها بالنسبة اليهم.

نظرية كومن وريتشارد: (Common &Richard)

يشير كل من كومن وريتشارد إلى وجود مرحلة خامسة للتطور المعرفي غير أن التفكر ما بعد الشكلي يتحقق بنفس مهام التفكير الشكلي مع تعقد انماط التفكير. وهذا التعقيد يوصلهم إلى مستوى جديد من التفكير. وقد اطلقوا على هذا المستوى بنموذج التعقيد الهرمي. وهو نظام عالمي يتصف بأداء المهام المطلوبة عن طريق سلسلة هرمية من المهام الفرعية التي بالنهاية توصل إلى الإجابة عن السؤال.

وقد اقترحا أربعة مراحل لهذا النموذج هي كما ورد لدى (1984) Common & Richards

أولاً: المرحلة المنهجية (Systematic stage)

وتشمل القدرة على حل المشكلات المتعددة المتغيرات، والعلاقة بين المتغيرات. كما تشمل هذه المرحلة:

- تحديد الأسباب المتعددة، النتائج التي قد تحددها أسباب كثيرة.
- بناء تمثيلات متعددة من المتغيرات، والمعلومات في شكل من الجداول، المصفوفات، والرسوم البيانية.
- ترتيب متعدد الأبعاد من الإحتمالات.
- علاقات سببية تحكمها متغيرات متعددة.

ثانياً: المرحلة فوق المنهجية (Metasystematic stage)

يتمكن الناس فيها من العمل على الأنظمة وتشمل هذه المرحلة: المقارنة، التحويل، التوليف. يتمكن الفرد فيها من المقارنة من حيث الخصائص والتركيز على اوجه التشابه والإختلاف. بالإضافه إلى القدره على صياغة مبادئ عالمية.

ثالثاً: مرحلة البراغماتية (Paradigmatic stage)

خلق مجالات جديدة للخروج من المرحلة السابقة حيث يطور الفرد في هذه المرحلة نماذج جديدة من التفكير عند تعرضه لظواهر غير مفهومة ويتجاوز التقليد. يتضمن هذا المستوى درجة كبيرة من المعرفة وإنحراف هائل عن المركز.

رابعاً: مرحلة عبر البارغماتية (Cross-Paradigmatic stage)

تشمل دمج النماذج في كلٍ جديد أو تحويل نماذج قديمة. الحقل يحتوي على أكثر من نموذج، ولا يمكن اختزالها في نموذج واحد. إن هذا المستوى قلة قليلة من الناس قد تصل هذا التعقيد وقد يستغرق الأمر وقتاً طويلا لتحقيق هذا السلوك.

وقد وضع كومن (Commen) ثلاثة خصائص لمرحلة التفكير ما بعد الشكلي لدى الراشدين.

١- تفكير الراشدين نسبي على عكس المراهقين. الذين يميلون إلى التفكير بالعالم بصورة مطلقة مجردة. في حين أن الراشدين يميلون إلى قبول التعددية، وهذا نتيجة لتوسع الراشدين في العالم الإجتماعي، والذي يحتوي العديد من التغيرات، ووجهات النظر، والأدوار.

٢- إدراك التناقض المتأصل في الواقع

٣- توليف أو دمج المعرفة المتناقضة في وحدة متكاملة، اكثر شمولاً. والذي أطلق علية ما فوق الأنظمة. في حين أن تفكير المراهقين يقتصر على تطوير نظام واحد من التفكير المجرد (Gormly & Brodzinsky, 1989).

إن التفكير ما بعد الشكلي كما اشار توربت وكارول (Torbert & Carroll,1994) يتطور بمروره في ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: يميل الشخص إلى بناء نظرية تكاملية بين النفس والعالم المحيط به. يكون الفرد مدركاً للتناقض ويتمتع بتنوع الأدوار، لديه نظرية حكيمة في اتخاذ القرارات، وحل الصراع بصورة إبداعية، والاستقلال العاطفي.

المرحلة الثانية: ينتقل الفرد من امتلاك الحالة العقلية إلى إعادة تشكيل أبنيته المعرفية مراراً وتكراراً. يجرد الفرد نفسه من افتراضاته الذاتية والوعي التام بالتفاعل الفعلي مع العالم الحقيقي. يصبح لدى الفرد في هذه المرحلة القدرة على التمييز بين الخير والشر، النصر والهزيمة، الأصناف المختلفة.

المرحلة الثالثة: يتمكن الفرد من تقييم المسافة والتنافر بين التجربة الواقعية الحالية والتجربة المتبلورة في وقت سابق.

في حين أن هامبسون Hampson (2007) يشير إلى أن المعتقدات الناتجة عن هذا النوع من للتفكير تتطور عبر خمس مراحل:

المرحلة الأولى: فيها يعتقد الشخص أن الحقيقة المطلقة معروفة من قبل كل الناس.

المرحلة الثانية: فيها يعتقد الفرد بوجود المعلومات الموضوعية، حيث يمكن أن تكون معروفة أو غير معروفة، واضحة، وغير واضحة، وأن هذه المعلومات ستكون حتماً واضحة في مراحل متأخرة.

المرحلة الثالثة: فيها يعتقد الفرد بإن الحقيقة معروفة، إلا أنه لا يوجد حقيقة مطلقة، ولا يوجد قاعدة تقرر إذا كانت حقيقة أفضل من غيرها.

المرحلة الرابعة: فيها يعتقد الفرد أن الحقيقة موضوعية، ولكن الأفراد لا زالوا قادرين على إتخاذ القرارات والقيام بأفعالهم وفق قيمهم الشخصية.

المرحلة الخامسة: فيها يتعلم الفرد أن الحقيقة ليست فقط موضوعية ولكن المعرفة بحد ذاتها التي يبنيها الفرد غير محددة أو مطلقة.

في ضوء ما تقدم من نظريات تناولت مرحلة "التفكير ما بعد الشكلي" بإعتبارها مرحلة تلي المرحلة الرابعة، "التفكير الشكلي" كما يرى بياجية؛ فإنه يمكننا تلخيص ما سبق وتقديم الإستنتاجات التالية:

أولاً: أن هناك قدرات عقلية وتراكيب معرفية تظهر في مرحلة الرشد يطلق عليها مرحلة التفكير ما بعد الشكلي. يعتقد المفكرون ما بعد الشكليين بعدم الخطية للمعرفة، والتي تقود الفرد إلى قبول العلاقات الشخصية على أنها انعكاس لكيفية تصرف الناس في المجتمع وكيفية معرفتهم لهذه التفاعلات بدلاً من الإعتقاد بإن العلاقة يجب أن تعكس الواقع في العالم الخارجي. كما أن مفكري العمليات ما بعد الشكلية يعتقدون بانه لا يوجد منطق يحدد العلاقات الإجتماعية. وتتكون هذه المرحلة من شكلين من أشكال التفكير هما،التفكير النسبي (حيث يقوم الراشدون بفلترة المعلومات وفق ما يمتلكون من قيم وإدراكات للتوصل إلى أحكام دون الإهتمام بصحة هذه الأحكام).والتفكير الجدلي، أي اعتبار الحقيقة ونقيضها مما يعطي الفرد منظوراً أكثر اتساقاً ومرونه. فهم الطبيعة النسبية غير المطلقة للمعرفة:

ثانياً: التأكيد على التغير بدلاً من الثبات إذ أن العالم يتغير بإستمرار. وبالتالي فإن معرفتنا بالعالم لن تكون كاملة دائما أو صحيحة دائما. فالشخص الذي يعي الطبيعة المتغيرة للعالم والواقع وخاصة بالعلاقات الإجتماعية تكون لديهم القدرة على التغير خلال حياتهم. إن هذا التقبل للتغير يعطي المفكرين ما بعد الشكليين القدرة على إدراك أن هؤلاء الأشخاص يستطيعون التغير حسب طرقهم في التفاعل مع الواقع.

ثالثاً: القدرة على الخروج من النظام إلى تنفيذ عمليات على هذا النظام، والقدرة على تجاوز القيود الاجتماعية وتطوير حس خاص من القيم والأخلاق. إن مفكري العمليات ما بعد الشكلية يستطيعون التدخل في الأنشطة الإجتماعية والإنتاج الفعال بدلا من التصرف تبعاً للأعراف الإجتماعية وهذا ما يفسر حالات العصيان المدني إذ أن الأشخاص الذين يلجاوون إلى العصيان المدني يتبعون أحاسيسهم الذاتية الخاصة حول ما هو صواب وما هو خطأ بدلاً من إتباع القوانين.

رابعاً: وتزداد الواقعية لديه ويصبح قادراً على إكتساب المعرفة من خلال التجربة والسياق. وتكوين تراكيب معرفية جديدة وإعادة تنظيم المعلومات وتوجيه ذاتي بإستمرار.

خامساً: يصبح الفرد في مرحلة التفكير ما بعد الشكلي قادراً على إتخاذ القرارات وفق نظرة حكيمة وحل الصراع بصورة إبداعية، ويمتلك ايضاً القدرة على إيجاد المشكلة وحلها وفق منظورات متعددة.

سادساً: قبول التناقضات، وفيها يتم الذهاب إلى ما هو ابعد من المنطق. كأن يتقبلون تصريحات متناقضة في نفس الوقت.

فالتفكير ما بعد الشكلي هو عبارة عن مستوى مرتفع من التراكيب المعرفية التي تظهر في مرحلة الرشد، ويتجلى التفكير في هذه المرحلة في: اكتشاف المشكلة بدلاً من حلها، التفكير النسبي، التفكير الجدلي، الحكمة، المهارة في العلاقات الشخصية، والإبداع. على الرغم من أن ليس كل الراشدين قادرين على هذا النوع من التفكير (Pourchot & Smith ,2004). وهو نوع من التفكير يشتمل على وجهات نظر متعددة، ويتضمن مسؤولية إجتماعية، واكتشاف المشكلات، ويستند على الحداثة واكتشاف الفرضيات، ويعالج سياقياً (Kincheloe & Sterinberg,1993)

التفكير الإبداعي: (Creative Thinking)

الإبداع: Creativity

على الرغم من الأبحاث المتزايدة في هذا الموضوع، أمثال جيلفورد، ستنبيرغ، وليبرت (Guilford,1950; Sterengerg & Lubart, 1996) الا أن موضوع الإبداع ظل غائباً عن مناهج الفروق الفردية لفترة ما حتى أصبح الآن موضوعاً يحتل مكانة مميزة في معظم العلوم فهو يرتبط بمجموعة واسعة من المفاهيم مثل، الذكاء، الدافعية، الخيال، التأثير الإجتماعي، الحدس، القيادة، والأمراض العقلية (Premuzic, 2011).

تعددت تعريفات الإبداع تبعاً لتعدد اهتمامات الباحثين العلمية، ومدارسهم الفكرية حيث أن والنقطة المشتركة بين هذه التعريفات الإشارة إلى خاصية " الإبداع" أو " القدرة على الإبداع" وإلى وجودها لدى الأشخاص المبدعين بوجة خاص.

يعرف جيلفورد (Guilford) الإبداع وفق منحى جعل الإنسان المبدع محوره بأنه "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحدها المعلومات المعطاة" (الهروط، ٢٠١١).

ويرى هونيغ (Honeg) المشار اليه في العتوم (٢٠٠٤) أن "الإبداع هو تفكير متشعب يتضمن تحكيم الأفكار القديمة وتقسيمها، وانشاء روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة المدهشة، أي توليد أفكار، ونواتج جديدة من التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات".

وفي تعريف جروان (٢٠٠٢) جمع المناحي الأربعة للإبداع (البيئة المبدعة، العملية الإبداعية، سمات الشخص المبدع، والمنتج الإبداعي) بأنه: "مزيج من القدرات، والإستعدادات، والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة فإنها ترقى بالعمليات العقلية. فتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو للمجتمع أو للعالم. إذا ما كانت النتاجات من مستوى الإختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية ".

مراحل العملية الإبداعية:

يمكن وصف مراحل العملية الإبداعية كالآتي (الصمادي، ٢٠٠٩):

أولاً: مرحلة الإعداد (Preparation)

حيث لا يظهر الإبداع فجأة، ففي هذه المرحلة يتم تحديد المشكلة، وتفحص جميع جوانبها، وتجميع المعلومات والمهارات والخبرات من الذاكرة ومن القراءات المختلفة، ويربط بعضها ببعض بصورة مختلفة، وتعد هذه المرحلة ضرورية للوصول إلى منتج إبداعي متميز.

ثانياً: مرحلة الإحتضان أو الإختمار (Incubation)

وهذه المرحلة تعتبر مرحلة ترتيب وانتظار، فيها يتحرر العقل من الأفكار غير النافعة، أو التي لا صلة لها بالمشكلة، وتتصف هذه المرحلة بالهدوء النسبي الظاهري. ويعتبرها جيلفورد شرطاً من شروط الإبداع، أكثر من إعتبارها شكلاً من أشكال النشاط. اذا تتطلب العمل الذهني الجاد، وإزالة الأفكار غير المنتمية، أو غير المرتبطة، ومراعاة العامل الإقتصادي الذهني في المعالجة، والشعور والتفاعل مع الموقف، ووضع جملة حلول مقترحة، وصياغة الفكرة الجديدة.

ثالثاً: مرحلة الإشراق (Illumination)

وتسمى مرحلة اللحظة الإبداعية، أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة والتي بدورها تؤدي إلى حل المشكلة. وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بإنتاج مزيج جديد من القوانين العامة فتظهر الفكرة الإبداعية الجديدة التي توصل إلى الحل.

رابعاً: مرحلة التحقيق والبرهان (Verification)

وهي مرحلة تجريب الأفكار التي تم التوصل إليها وإختبارها، والتحقق من فائدة وعملية هذه الإستراتيجية في مواقف كثيرة. وتتضمن هذه المرحلة إختبار الفكرة وصحتها، للوصول إلى صيغة دقيقة.

هارات التفكير الإبداعي:

لقد صنف بعض التربويين الإبداع والتفكير الإبداعي إلى عدد من المهارات ومن أهم هذه المهارات:

١- **الطلاقة (Fluency)**

وهي عملية تذكر واستدعاء اختياريه لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداء إبداعي جديد (عياصرة وحمادنة، ٢٠١٠).

وللطلاقة مكونات فرعية كما ورد لدى (بركات، ٢٠٠٧):

- **الطلاقة اللفظية:** وهي المهارة المتعلقة بإنتاج أكبر عدد من الألفاظ أو المعاني، وهي الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى من ناحية أو أي صفة أخرى.
- **طلاقة الاشكال:** المهارة المتعلقة بالقدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات، أو التعديلات في الإستجابة لمثير معين.
- **الطلاقة الفكرية:** وتعني قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموقف محدد، وهذا يتطلب السرعة في استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة كلما احتاج الموقف إليها.

٢- **الأصالة (Originality)**

وتعني التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار. وتقاس الأصالة عن طريق كمية الاستجابات غير المألوفة التي تعتبر افكاراً مقبولة لمشاكل محددة مثيرة. وعن طريق إختيار عناوين لبعض القصص القصيرة المركزية في موقف مكثف قد يكون درامياً أو فكاهياً، ويطلب من المتعلم أن يذكر لها عناوين طريفة أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقت محدد مع احتمال استبدال القصة بصورة أو شكل (أبو جادو، ٢٠٠٣).

٣- **المرونة Flexibility**

وهو التحرر من الجمود في التفكير والبعد عن النمطية حيث يحاول الفرد أعطاء أفكار وآراء مفيدة ولكنها غير متشابهة، وغير نمطية، ولا تخضع لتقسيم أو لمعيار واحد، وللمرونة مظهران هما: المرونة التلقائية أي أعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف محدد. والمرونة التكيفية والتي تعنى التوصل إلى حل مشكلة، أو موقف في ضوء التغذية الراجعة التي تأتي من ذلك الموقف (عياصرة وحمادنة، ٢٠١٠).

٤- الحساسية للمشكلات Sensitivity Problems

يعتبر ويلسون الحساسية للمشكلات من أهم مكونات الإبداع حيث تظهر وبشكل واضح الفروق الفردية بين المبتكر وغيره في درجة حساسية وجود أي مشكلة تحيط به. فالمفكر المبدع يلاحظ أن المواقف تنطوي على مشكلات في حين لا يلاحظ الآخرون ذلك (الداهري، ٢٠٠٧)

الإفاضة – Elaboration

يرى جيلفورد أن هذه القدرة الإبداعية تشتمل على إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية، حيث يطلب من المفحوص توسيع المخططات التي أعطيت لهم، وتنتمي هذه الخاصية إلى قدرات التفكير التباعدي التي يطلب فيها من المفحوص توليد استجابات من المعلومات المقدمة، وتتضمن هذه القدرة تقديم تفضيلات متعددة لأشياء معينة، ومثال ذلك توسيع فكرة ملخصة أو توضيح استراتيجية أو موضوع غامض، أو زيادة بلاغة نص، وإعادة كتابة بإضافة المزيد من الصور والمحسنات البديعية (أبو جادو،٢٠٠٤)

العلاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي:

إن التفكير ما بعد الشكلي يقوم على مبدأ عدم وجود رأي واحد صحيح ولا إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وبالتالي فالإطلاع على وجهات نظر متعددة يمكن أن يكون مصدراً للمزيد من التنوع والجده، كما أن التفكير النسبي لا يسهل فقط ظهور الجدة ولكن يمكن ايضاً من وضع قيمة للنتائج الإبداعية وضمان فائدتها وصلاحيتها (Blouin & Mckevie, 2012)

إفترض وي وتشيو (Wu & Chiou (2008 أن الإبداع مرتبطاً بالتفكير ما بعد الشكلي؛ فالتفكير النسبي ينبغي أن يكون مصدراً للحداثة، والتفكير **الجدلي ينظر** إليه على أنه مصدراً للأفكار الجديدة. وهذا ينبغي أن يشجع الإبداع. ويعتقدان أن المفكر الشكلي يكون صارماً ولديه إصرار على صحة الإجابة، أو ايجاد حل واحد صحيح للمشكلة، وهذا بحد ذاته يتعارض مع الإبداع. ويشير إلى أن التفكير الجدلي قد يعمل على تسهيل عملية الابداع؛ لأنه يفترض أن جميع الأفكار تتطور، وأن التغير امر طبيعي ومتوقع وذو قيمة، ولهذا فإنه يشجع على التحرر من النمط التقليدي بعيداً عن التصورات المبكرة، وهذه العملية تشير إلى خصائص المفكرين المبدعين. إن الأفراد في مرحلة التفكير الشكلي المجرد يدركون ان المعرفة تأتي من التناقضات الموجودة في النظريات المتنوعة. ثم يأتي التفكير الجدلي لعمل خارطة الطريق للذين يدركون أن الابداع عبارة عن دمج الأفكار

المتناقضة. فالتفكير الجدلي في الاساس عبارة عن دمج للتناقضات والإختلافات بين الفرضية ونقيضها من أجل التوصل إلى توليف بينها. وهو الداعم للعمليات المعرفية والتي تعتبر قلب عملية الإبداع، ويساعد الأفراد على دعم التوتر الداخلي من أجل العملية الإبداعية.

كما ويؤكد كل من يان وآرلن (Yan & Arlin (1999 كما ورد في عوض الله (٢٠١٢) على الفكرة السابقة، أن عملية التفكير الجدلي ما هي الا عملية ابداعية، وذلك بالاستناد إلى المفاهيم الأساسية في تعريف الإبداع، الاصالة، الجدة، المرونة، والإبتكار. إن معادلة التفكير الجدلي تتكون من (الفرضية، والنقيض، والتوليف). في هذه العملية الجدلية يوجد تباين ثابت بين التفكير الإبداعي، والميل الطبيعي للسعي إلى تحقيق الأستقرار، وفي النهاية فإن أساس التفكير الجدلي هو عملية تجديد مستدامة، وتقدم ذاتي مستمر، وهذا هو جوهر عملية الإبداع (الجدة، والإبتكار، والفاعلية) ويبدو أن بعض الأشكال العليا للتفكير الأبداعي، هي التفكير الجدلي بطبيعته، فهي في الغالب تتضمن عمليات مثل، تركيب الأفكار، وإعادة ترتيبها، والبحث عن التكامل، وتوحيد وجهات النظر المتعددة. فالتفكير الجدلي يعمل محوراً أساسياً في التفكير كما هو في مسلمة التفكير الإبداعي التي تشير إلى أن كل شيء فيه تناقض، وهناك دائما طرق مختلفة للنظر للأشياء، ولهذا فإن كل شيء قابل للتخيل، وكل شيء قابل لأن يكون موضوعاً للإبداع المتغير.

تؤكد سينوت (Sinnott) على أن الإبداع في مرحة العمر المتوسط إلى الأعمار المتقدمة يكون اكثرها انتاجاً، فالراشدين الكبار اكثر قدرة على تلبية المطالب وابتكار حلول ابداعية تتصف بالواقعية والمرضية. وتضيف سينوت أن احدى جوانب هذا النوع من حل المشكلات هو كيفية تنظيم الحقائق المادية المرتبطة بالعمر المتقدم تجاه المحافظة على الإبداع ونمط الحياة المبتكرة. وهذا يتطلب تعريف للمشكلة باساليب جديدة ومختلفة، وإدراك الأسباب والحلول المتعددة وراء المشكلة، وتحديد المطالب المتعارضة في داخل المشكلة وإدراك عمليات التفكير الذاتية. وكل هذا بحاجة إلى التفكر النسبي كاساس لتحقيق العملية السابقة (Fletcher, 2010).

الشخصية: (personality)

مفهوم الشخصية:

إن لدراسة الشخصية أهمية كبيرة، وقد ترجع هذه الأهمية إلى ما لها من تطبيقات نظرية وعملية. حتى أن بعض العلماء قد اقترحوا أن يطلقوا عليها علم الشخصية (Personology) (حسونة، ٢٠٠٢)

للشخصية مفاهيم متعددة فقد عرفها جلفورد (Guilford) على أنها تنطوي على جميع خصائص الفرد المستقرة نسبياً، وتتضمن المظهر الجسماني، والذكاء، والإستعدادات، والميول والإتجاهات، والقيم، والأمراض النفسية. في حين أن آخرين يرون أنها تقتصر على السمات السلوكية غير المعرفية التي تكشف عن مفهوم الذات والخَلق، والنسق الفردي، وبخاصة المكونات الانفعالية والدافعية لسلوك الفرد (المرابحة، ٢٠٠٥).

ويعرفها بعض العلماء على أنها أنماط مستقرة إلى حد ما من الإنفعالات، الدوافع، والسلوك، والتي تميز شخص عن الآخرين (Nevid& Rathus, 2010).

ويشير علام (٢٠٠٢) المشار الية في المرابحة (٢٠٠٥) إلى أن علماء النفس يتفقون على عدد من الخصائص العامة لتعريف مقبول للشخصية، ويتضمن هذا التعريف العناصر التالية:

١- تعدد السمات والإمكانيات والقدرات التي تشتمل عليها الشخصية.

٢- إنتظام هذه السمات والإمكانات والقدرات في نسق متكامل

٣- تأثير الشخصية في العلاقات التفاعلية بين الفرد وبيئته وبغيره من الأفراد

٤- إعتبار الشخصية من خصائص الفرد المستقرة نسبياً عبر مدة زمنية طويلة.

النظريات المفسرة للشخصية:

تعددت النظريات التي حاولت دراسة الشخصية، وأختلفت النظريات في طرحها، وتعددت في مفاهيمها. إن نظريات الشخصية هي عبارة عن محاولات منظمة هدفها وصف البنيان العام للشخصية.وقد كان من المفيد تصنيف هذه النظريات وفق مناحي أو توجهات عامة، رغم إختلاف النظريات داخل كل منحى. وهذه المناحي هي:

أولاً: نظريات التحليل النفسي Psychodynamic Theories

ينظر أصحاب هذا المنحى إلى الشخصية على أنها في معظمها لا شعورية، وتتطور من خلال مراحل. بالإضافة إلى التأكيد على الخبرات المبكرة في تشكيل الشخصية. كما أنهم يؤكدون على أن الفهم الحقيقي لشخصية الفرد تتعدى السلوك الظاهري له، بل يجب سبر أعماق شخصيته من الداخل.

لقد أعطى فرويد أولوية إلى الجانب البيولوجي، واعتبره الدعامة الأساسية للشخصية، ولذلك لم يبال بالثقافة المجتمعية ودورها في بلورة الشخصية، وقد حدد فرويد ثلاثة أبعاد إعتبرها منطورات أساسية للشخصية هي الهو (Id)، والانا (Ego)، والانا العليا (Superego). يرى ان الهو هي مستودع الشهوات والحوافز الغريزية التي لا يستطيع الفرد البوح بها لأنها تشعره بالدونية أمام الآخرين. ويكون هدف الحياة في هذا البعد هو الإنغماس الذاتي، أي إطلاق العنان للشهوات والرغبات والذي لا تحكمة القيود. أما الانا فتتكون بالتدريج مع احتكاك الفرد بالعالم الخارجي الواقعي، عن طريق الحواس. حيث يبدأ الطفل بتكرار السلوكيات التي جلبت الرضا والإستحسان من الآخرين. والانا هي مركز الشعور، والإدراك، والحلم، والبصيرة. وهي الأفعال الإرادية التي نمارسها ونحن واعيين ومدركين لطبيعة سلوكنا ونشاطنا. أما المكون الثالث للشخصية فهو الانا العليا، ويعتبر هذا المستوى هو طموح كل فرد، الا انه لا يتحقق للجميع. فهذا البعد يتخطى الواقع إلى المثالية، فهو مستوى الأخلاق والمثل العليا والضمير التي تتكون من ثقافة المجتمع. وتظهر ملامح الانا العليا في سن مبكرة من حياة الفرد، ولكنها تكون لا شعورية إلى حد كبير، وتبدأ بالتحول والأتساع باتساع ثقافة الفرد وخبراته وصلاته الإجتماعية (الشمري، ٢٠٠٧).

لقد ظهر بعض المنظرين (الفريديون الجدد) من أمثال يونج، وآدلر، وهورني ويرون أن الشخصية والسلوك يتأثر بالعوامل الإجتماعية والحضارية، بالإضافه إلى العوامل البيولوجية.

فقد أستخدم يونغ (Jung) مصطلح النفس للتعبير عن الشخصية، والتي تتكون من ثلاثة أبنية منفصلة ومتفاعلة هي الأنا (مركز العقل الشعوري) اللاشعور الشخصي (الخبرات المكتوبة التي تخص الشخص بذاته) واللاشعور الجمعي. ويصنف يونغ الناس حسب أساليبهم وإهتماماتهم في الحياة إلى منطويين ومنبسطين. أما ادلر (Adler) فيرى أن الشخصية تتاثر باالأهداف النهائية الغائية المستقبلية التي تدفع البشر لبذل الجهد، وهي التي تحدد سلوكاتهم. ويرى أن التفوق يعتبر الغاية النهائية التي يندفع الناس لبلوغها. ويعتقد آدلر أن الإهتمام الإجتماعي فطري، فالإنسان

إجتماعي بطبعه، لذا فإنه يدخل في شبكة من العلاقات الإجتماعية المتبادلة التي تسهم في تشكيل شخصيته وتساعده على التعويض الحقيقي، وبذا يتخذ التعويض طابعاً اجتماعياً (Myers, 1995).

والإتجاه الآخر من اتجاهات الفريديون الجدد فهو الإتجاه الثقافي الإجتماعي عند هورني (Horney)، حيث ترى هورني التأثيرات الثقافية الإجتماعية على تطور الشخصية، فالحاجه إلى الأمن يعتبر الدافع الرئيسي لوجود الإنسان؛ فإذا أشبع الفرد هذه الحاجة يكون قادراً على تطوير قدراته إلى أقصى حد ممكن، في حين أن الشخص القلق يصبح عدوانياً. وترى هورني أننا نطور بعض الإستراتيجيات لمواجه القلق ومنها التوجة نحو الآخرين بحثاً عن الدعم والحب، والتوجة بعيداً عن الآخرين لتحقيق الإستقلالية، التوجة ضد الآخرين لتحقيق القوة والمنافسة والسيطرة. وهكذا فإن هورني ترى أن الشخصية ليست ببساطة مسألة بيولوجية، لأن الخبرات الإجتماعية والثقافية تسهم في تشكيل الشخصية أيضاً (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤).

ثانياً: النظرية المعرفية الإجتماعية Social- Cognitive Theory

يرى باندورا (Bandura) أن الشخصية متعلمة، وأنها تتأثر بالبيئة (على غرار سكنر) إلا أنه يرى أن السلوك والبيئة والعوامل المعرفية للشخص جميعها مهمة لفهم الشخصية. فالعوامل المعرفية هي التي تحدد ما نحن عليه كأشخاص. فالبيئة حسب باندورا تحدد سلوك الشخص، كما يعمل الشخص بدوره على تغيير البيئة. كذلك العوامل المعرفية للشخص يمكن أن تؤثر في السلوك وأن تتأثر به، وهذا ما أسماه بانورا "بالحتمية التبادلية". ويرى باندورا أننا نتعلم بالملاحظة والتي تشكل جزءاً كبيراً من شخصياتنا. ويشير باندورا كذلك إلى قدرتنا على تنظيم سلوكاتنا وضبطها، على الرغم من البيئة المتغيرة التي نعيش فيها (Nevid & Rarhus, 2010).

ثالثاً: المنظور الإنساني Humanism Perspective

تنطلق النظرية الإنسانية التي يعد كل من ماسلو Maslow وروجرز Rogers من أهم روادها، من فكرة مفادها ان الإنسان مدفوع بطبيعتة لفعل الخير، ولدية دافع للنمو، والإبداع، وتحقيق الذات. ويرون أن شخصية الفرد مكتسبة أكثر من كونها بيولوجية. فمن خلال علاقات الفرد وتفاعلة مع بيئته التي تعتبر عالم الخبرة للفرد تنمو شخصية الفرد، وخاصة فيما يتعلق بتحقيق الذات الذي يوجه سلوكه ويحدد سمات شخصيته (Friedman & Schustack, 1999).

رابعاً: النظرية الإجتماعية الثقافية Sociocultural Theory

ركز فايجوتسكي (Vygotsky) في نظريته على أن عملية النمو لا يمكن فهمها بعمق دون الرجوع إلى السياق الإجتماعي الذي يحتضنها. وقد اقترح في تفسيرة للتطور أن هذه العملية معقدة وأن طبيعتها تتغير أثناء حدوثها. كما ركز على الكيفية التي تؤثر فيها الثقافة بما تحتويه من قيم ومهارات ومعتقدات وعادات في الاجيال اللاحقة.تعد نظريته شاملة في نظرتها للتطور، فلم تقتصر على مرحلة معينة كمرحلة الطفولة أو المراهقة أو الشيخوخة، بل تنظر إليه نظرة شاملة من الولادة وحتى الممات. ويرى فايجوتسكي أن البشر طوروا ادوات للسيطرة على البيئة وبالمقابل طوروا ادوات نفسية للسيطرة على سلوكهم الخاص. كما اكد على أن التفكير ايضاً هو عملية تتمتع بطبيعة إجتماعية وتحصل نتيجة للتعايش ضمن مجموعة معينة (Lindqvist, 2003).

ويرى فايجوتسكي أن تفكير الفرد يأتي عن طريق تفاعله مع العالم والأدوات النفسية هي التي تحدث التحول في الوعي الأنساني، فالإنسان يستمر في تفاعله مع البيئة ويهدف في ذلك إلى تطوير اشارات ورموز مختلفة تعمل على تطوير قدارته العقلية المعرفية، ويشير إلى أن الوظائف النفسية تتغير بتأثير من الخبرات الإجتماعية الثقافية التي يتفاعل معها الفرد فتطور أدواته لتظهر على صورة أفكار وقرارات (قطامي، ٢٠٠٥).

خامساً: نظرية الأنماط Types Theory

لجأ بعض الفلاسفة والمربين قديمين وحديثين إلى وصف الشخصية بتوزيع الأفراد إلى أنماط محددة، فمنهم من أكد على صفة عامة أساسية واحدة تعد بمثابة القطب الذي تدور حولة جميع صفات الشخصية الأخرى. تعرف هذه النزعة بنظرية الأنماط. أما البعض الآخر فقد أكدوا على مجموعة معينة من الصفات، وتعرف هذه النظريات بنظرية السمات.

وهذه بعض نظريات الأنماط:

١- **نظرية أبقراط Hippocrates**

إقترح أبقراط تصنيف الناس إلى أربعة أنماط مقابلة للأمزجة المعروفة، والتي تقابل العناصر الأربعة الموجودة في الكون وهي الهواء، التراب، النار، والماء. هي:

- المزاج الدموي وهو شخص تسهل إستثارته، ويتميز بالسرعة، والشدة في المرح، والإنفعال الشديد.

- المزاج السوداوي ويتميز بالإكتئاب والحزن
- المزاج الصفراوي وتغلب عليه شدة الإنفعال والغضب والجد
- المزاج البلغمي وهو الشخص الذي تغلب عليه البلادة والبطء في الإنفعال (الشمري، ٢٠٠٧).

٢- نظرية كرتشمر Kretschmer

ربط كرتشمر بين النواحي الجسمية والشخصية، وميز بين نوعين من الشخصية، الشخصية الدورية، والتي يتميز بها الأشخاص بميلهم للأجتماع بالآخرين، وعمل الصداقات، والطيبة، والمرح، والواقعية. هؤلاء الاشخاص تقترب صفاتهم من صفات النوع المكتنز من الناحية الجسمية (قصر اليدين، ممتلئْ الصدر، ومستدير الكتفين، ضخم الجسم، صغير القدمين واليدين).

أما النوع الثاني فهو الشخصية الفصامية. وتظهر لدى الأشخاص الذين يميلون إلى العزلة، والوحدة، والتحفظ والخجل، وإنعدام الإستجابات الإنفعالية المناسبة (الوقفي، ٢٠٠٣).

٣- نظرية شلدون Sheldon

حاول شلدون على غرار كريتشمر الربط بين هذه السمات المزاجية والصفات الجسمية. ودرس السمات المزاجية للأفرد وصلتها بالخصائص الجسمية من ناحية، والسلوك من ناحية أخرى. وقد صنف الناس إلى ثلاثة فئات مزاجية هي:

- النمط الرخو الذي يمتاز بحب الراحة والإقبال على الناس والتهام الأكل.
- النمط العضلي ويمتاز بقوة العضلات.
- النمط المكبوت ويمتاز بالقمع واليقظة وبسيطرة النواحي العقلية.

وإلى جانب هذه السمات التي توصف بالثبات والتنظيم فإن هناك مجموعة أخرى من السمات التي يمكن أن يطلق عليها السمات التعبيرية أو الخاصة بأسلوب الفرد (العيسوي، ٢٠٠٢).

سادساً: نظريات السمات Trait Theories

وتشير هذه النظريات إلى أن الشخص لديه صفات معينة للتصرف باسلوب معين . ومن أبرز القائلين بنظرية السمات:

١- **نظرية آيزنك Eysenck Theory**

إستنتج ايزنك من خلال منهج التحليل العاملي الذي أتبعه في دراسته لبنية الشخصيات السوية والمضطربة، إلى إمكانية وصف الشخصية على أساس ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية:

- الذهانية: حيث يتصف الناس ذوي الميول الذهانية بالعدوانية، والبرود، وغرابة السلوك، ورفض التقاليد الإجتماعية.
- الإنطوائية – الإنبساطية: حيث يميل الانبساطيون إلى النزعة الإجتماعية، والإنفتاح، وصحبة الآخرين ويميلون إلى المخاطرة والتغيير أما الإنطوائيون فينزعون إلى الهدوء والتحفظ ويستمتعون بالإنعزال ليحاسبوا أنفسهم فضلاً عن أنهم يتجنبون الإثارة والإنغماس مع الآخرين.
- الإنفعالية– الثبات: حيث يتصف الانعزاليون بالمزاجية، والتقلب، القلق والإنزعاج، أما الناس على الطرف الثاني فيتسمون بكونهم هادئين وقلما يغضبون ومرتاحين وثابتين إنفعالياً (Premuzic, 2011).

٢- **نظرية البورت Allport Theory**

وضع البورت قائمة تحتوي على حوالي (١٨) ألف صفه سلوكية واردة في اللغة الإنجليزية بين أنواع مختلفة من السمات:

أ- سمات مشتركة وأخرى فردية، الأولى يلتقي فيها عدد كبير من الناس، والثانية تكون خاصة بفرد معين دون غيره.

ب- سمات مركزية وأخرى ثانوية والفارق بينها هو سعة تأثير السمه على غيرها من السمات الأخرى، فالسمه المركزية تؤثر على كل سلوك يصدر عن الفرد. والثانوية أقل تأثيراً من الرئيسة لأنها تميز شخصية الفرد إلى حد كبير، وتؤدي إلى أن يتصف السلوك بطابع عام ثابت نسبياً. ويعتقد البورت بأنه يمكن وصف الشخصية بعدد قليل من السمات المركزية تترواح بين ٥- ٨ سمات مركزية من مثل: التمركز على الذات، مستقل، فنان، عدواني، عاطفي. أما السمات الثانوية فظهورها محدود ومجالها ضيق ومن ذلك مثلاً أن بعض الناس المعروف عنهم الإيثار قد يتصرفون أنانياً بالرغم من أن الأنانية ليست سمه ثابته في سلوكهم.

يؤكد البورت على جانبين مهمين في استجابة الشخصية للمواقف التي تواجهها:

- الجانب الفطري التكويني
- الجانب الظاهري (نسبة إلى الظواهر)

فسمة معينة، مثل الخجل مثلاً هي سمة واحدة من حيث مظهرها، ولكنها تتخذ أشكالاً شتى عند الأفراد المختلفين. فهي عند شخص معين تكون ناشئة عن مؤثرات وراثية صعب على البيئة إبعادها عن الفرد وتخليصه منها، وهي عند فرد آخر قد تكون ناجمة عن شعور بالضعف ثبتها في نفسه ظروف بيئية متزمتة، ومع إختلاف الأسباب في تكوين ظاهرة الخجل فأنها تبدو عند هذين الشخصين واحدة (المرابحة،٢٠٠٥).

٣- نظرية كاتل Cattel Theory

وصل كاتل إلى تشخيص حوالي (٣٥) سمة أعتقد أن كل شخص يمتلكها بدرجات متفاوتة، وقد دعاها بالسمات السطحية، وتوصل إلى عشرين سمه اعتبرها سمات مصدرية يمكن استخدامها في تفسير السمات السطحية وبيان العلاقات القائمة بينها.وصنف كاتل السمات إلى سمات أساسية عميقة، وسمات ظاهرة بارزة. كما حاول كاتل بعد ذلك التوصل إلى تخطيط شامل للشخصية التي يراها تتكون من ثلاثة جوانب أساسية هي: الجانب الفكري المعرفي، والجانب المزاجي الإنفعالي، والجانب الديناميكي من الدوافع والحاجات النفسية. ويتكون كل جانب من وحدات موروثة أو وحدات مكتسبة ومعدلة نتيجة للبيئة. فالجانب المعرفي مثلاً يتكون من وحدات تكوينية موروثة مثل الذكاء والقدرات الخاصة، ووحداته المعدلة والتي تتمثل في المعارف العامة والمعلومات.

والجانب المزاجي وحداته التكوينية الوراثية تتكون من الإنفعالية العامة، والصفات المزاجية الموروثة الأخرى في حين أن الجانب الديناميكي فتتكون وحداته التكوينية من الدوافع والحاجات الأولية ووحداتة المعدلة التي تتكون من الدوافع الثانوي كالعوطف والإتجاهات والقيم (الصوالحة والعبوشي، ٢٠١٠).

سابعاً: الأبعاد الخمسة للشخصية الكبرى The Big Five Factors

وجد بعض الباحثين والعلماء في مجال الشخصية الحاجة الماسة إلى نموذج وصفي يصنف أبعاد الشخصية الإنسانية بتجميع الصفات المرتبطة معاً، وتصنيفها بعوامل وأبعاد يمكن تعميمها عبر الأفراد والثقافات المختلفة. ومن هنا جاءت دراسة كل من كاتل (Cattel) جيلفورد (Gelford)

ايزنك (Eysenck) نورمان(Norman) كوستا (Costa) وماكر (Mccrae) باستخدام منهج التحليل العاملي، بهدف الوصول إلى الأبعاد الأساسية للشـــخصية. فقد توصل نومان Norman (1067) إلى تحديد خمسة أبعاد للشخصية، وذلك باستخدام التحليل العاملي لقائمة الصفات. وقد جاءت هذه المحاولات بعد نظرية ابعاد الشخصية لكاتل. توصل نورمان إلى أبعاد للشخصية، اطلق عليها العوامل الخمسة الكبرى (The Big Five Factors) وهي الإنبساطية، والطيبة، والضمير، والعصابية، والإنفتاحية. وجاءت هذه التسمية لتعكس المدى الواسع الذي تشملة هذه العوامل (المرابحة،٢٠٠٥).

ثم قام كل من كوستا وماكري Costa & Mccrae بسلسلة من الدراسات لأجل التحقق من وجود العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث اهتما بالبداية ببعدي الإنبساطية والعصابية التي اكد عليها ايزنك، بعد ذلك قاما بتحليل عوامل الشخصية الستة عشر لكاتيل وتوصلا إلى استخراج ثلاثة عوامل كبرى للشخصية، العصابية – الانبساطية – القبول – الانفتاح على الخبرة – يقظة الضمير. وفي عام ١٩٨٥ قاما ببناء مقياس جديد لقياس العوامل الخمسة للشخصية. وفي محاولة فعادة صياغة مفهوم العوامل الخمسة الكبرى في اطار جديد، قام جون Jone (1989) بإجراء دراسة حيدثة بهذا الخصوص برهنت الدراسة على استخراج خمسة عوامل كبرى للشخصية تطابق ما توصل إليها كوستا وماكري. إن تصنيف العوامل الخمسة الكبرى يودي وظيفة تكاملية لأنها يمكن أن تمثل الأنظمة المختلفة والمتنوعة لوصف الشخصية في اطار عمومي. إن الدراسات الخاصة بأبعاد الشخصية المعروفه بالعوامل الخمسة قد اكدت على تصنيف سمات الشخصية، ويرى ديكمان وكولبرج Digman & Goldberg أن نظرية السمات أثبتت وجودها، وتم التحقق من العوامل الخمسة الكبرى من خلال العديد من الدراسات والبحوث وفي فترات زمنية مختلفة. واعتمدت في البحوث الخاصة بسمات الشخصية خلال الأعوام الاربعين الماضية، وكذلك حققت نجاحاً ملحوظاً في مجال إختبارات الشخصية في ثقافات مختلفة (كرميان، ٢٠٠٨).

العوامل المؤثرة في الشخصية:

تشير النظريات سابقة الذكر إلى وجود عدة عوامل مهمة تؤثر في بناء وتطور الشخصية وهي:

١- **العوامل التكوينية:**

والتي تتمثل في المؤثرات الوراثية والبيولوجية، فالإستعداد الوراثي يؤثر في اختلاف استجابة الإنسان إلى كثير من العوامل الكيمائية والعوامل البيئية، بالاضافة لبعض السمات والخصائص العقلية، والإجتماعية، والإنفعالية. كما ايضاً تؤثر هرمونات الغدد في سلوك الفرد، وفي طبيعة التكيف لديه، فمثلاً زيادة إفراز الغدد الصماء يؤدي إلى زيادة الحركة والتهيج والأرق، وسهولة الاستثارة وكثرة القلق، أما نقصها فيؤدي إلى سهولة وسرعة الشعور بالتعب والكسل. في حين أن الغدتين الكظريتين يؤثر إفراز هرمونها في الشخصية عند التعرض للانفعالات فالجزء الداخلي منها يفرز هرمون الأدرينالين والنورادرينالين حيث يقوم الأول بإظهار الإستجابات الإنفعالية كالخوف والهرب من مواجهة المواقف والانسحاب، أما الثاني فيسهم في ظهور استجابات الغضب (الشمري، ٢٠٠٧).

٢- **العوامل البيئية (الإجتماعية)**

تتأثر حياة الإنسان بخبراته منذ ميلادة وبعلاقاته مع غيره من الناس، حيث أن هذه الخبرات تؤثر في سلوك الفرد وطريقة استجابته للمواقف والمثيرات الإجتماعية المختلفة. إن العلاقات الشخصية تأتي في فئة المحددات الإجتماعية للشخصية، لذا نجد أن العديد من علماء النفس مثل هورني (Horney) وآدلر (Adller) واريكسون (Ericsson) يؤكدون أهمية علاقة الطفل مع والديه، فلأشخاص المحيطون به في تشكيل خصائص الشخص الراشد مستقبلاً. (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

العلاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية:

إن شخصية المراهق التي تعرف بأنها مرحلة عدم اليقين الذاتي والتغيرات الذاتية تتبلور عند الدخول في مرحلة الرشد. إذ تشير بعض الدراسات إلى أنه وعند التخرج من الجامعة إن لم يكن قبل ذلك فإن الشخصية تتحدد حتى بلوغ سن الشيخوخة.

يمكننا التوقع بإن شخصيات الراشدين سوف تتأثر بالتجارب المبكرة من النجاح والفشل، طول مدة البطالة، المآسي، والمكانة الاجتماعية والمسؤوليات ... وما إلى ذلك

إن أهم الأسباب التي تجعلنا نتحدث عن تطور الشخصية في مرحلة الرشد هي:

١- تتأثر شخصية الراشد بإحداث الحياة غير العادية في حياته كالحروب، الموت المبكر لأحد أفراد العائلة، أو التعرض للاضطهاد الشديد. كما تصبح الاعتبارات النمائية مهمة جداً اذا ما اخذنا بعين الاعتبار صلتها بالحالة الاجتماعية العاطفية والمعرفية للاشخاص.

٢- أن العلاقات والاحداث التي تتخلل حياة الراشد تؤثر في شخصيته كالزواج، والعمل، التحصيل، وبعض

٣- تبعاً لبعض وجهات النظر النمائية فإن شخصية الراشد تعتبر سلسلة من التطورات المرتبطة بالعصر حيث يتم الحصول على سمات شخصية جديدة، تعزيز او تعديل أخرى. فالعديد من الباحثين يشيرون إلى وجدود تسلسل منظم من التطورات والتقلبات في شخصية الراشدين مع مرور الزمن (Feshbach & Weiner, 1991).

هناك أدلة على أن سمات الشخصية قد يكون لها تأثر على الوصول إلى مرحلة معينة من التفكير فالإنفتاح؛ وهو أحد العوامل التي تتندرج في السمات الخمسة للشخصية تقيّم جوانباً من الذكاء. على الجانب الآخر حيث يشير بعض الباحثين إلى وجود تقاطع بين الشخصية والإدراك، ففي دراسة فريدمان (Friedman) المشار إليها لدى Hostinar (2006) وجدت أن طالبات البكالوريوس والدراسات العليا في مجال التعليم يتميزون ببعض الخصائص الشخصية، مثل الحكم الذاتي، الابداع، التعاطف، والإيثار. ومن المرجخ أن يسهل ذلك ما يسمى بمرحلة التفكير ما بعد الشكلي. ويشير هوستنر من خلال دراساته إلى أن الراشدين الذين احرزوا علامات مرتفعة على التفكير ما بعد الشكلي يتمتعون بقدرة مرتفعة على الحوار والمناقشة، وأكثر مواجهة وانفتاحاً في الراي.

وعلى صعيد آخر يشير بعض البياجيون الجدد أمثال (Kramer, Labouvie-vief, 2000) إلى اعتبار الحكمة جانباً من جوانب النمو في مرحلة العمليات ما بعد الشكلية ويرون أن الحكمة ترتبط بالقدرة على التفكير الجدلي، وهذا النوع من التفكير لا يظهر إلا في مرحلة الرشد حيث يكون الفرد قادراً على دمج مختلف جوانبة النفسية وقبول التناقضات الكامنة والحقائق البديلة (Common,Breslett & Ross, 2008).

ويفترض تشينغ Cheng (2009) وجود علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والمرونة في التفكير، وهذا ما دفعة للقيام بثلاثة دراسات على عينات مختلفة، جميعها توصلت إلى وجود علاقة إيجابية ما بين التفكير ما بعد الشكلي والمرونة. وتدعم دراسة غريفين وزملاؤة Griffin.et al., (2009) هذه النتيجة. حيث توصلوا إلى وجود ارتباط إيجابي ما بين التفكير ما فوق الشكلي والإنفتاح، والضمير، والقدرة على تنيى آراء سياسية ومواقف إجتماعية مختلفة عن المراحل السابقة.

كما يرى كل من ريكارد ودنيس Richard & Dennis (1994) أن الراشد يمتلك من الخصائص الشخصية ما يمكنه من التكامل ما بين المنطق الادراكي والمنطق العاطفي وبالتالي القدرة على حل المشكلات ضمن سياقاتها الإجتماعية.

ويدعم شيو Chiou (2008) هذه العلاقة إذ يرى أن الراشدين النسبيين لديهم القدرة على التأقلم مع الأوضاع المختلفة من أنماط التدريس، وأنهم قادرين على تبني اساليب تعلم مختلفة بدل الإعتماد على أسلوب واحد.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لأهم الدراسات التي تطرقت لموضوع التفكير ما بعد الشكلي.

قام كل من كالبو، كارترايت، وسافاج Galupo, Cartwright & Savage (2012) بإجراء دراسة بهدف التعرف على اصناف الصداقات وعلاقتها بالتفكير ما بعد الشكلي لدى طلبة الجامعات. حيث اجريت الدراسةعلى عينة بلغت (٢٣١) طالباً وطالبة من فئات عمرية وطبقات اجتماعية، وتوجيهات جنسية متفاوتة. اذ قاموا باستكمال مقياس المعتقدات الإجتماعية لقياس التفكير ما بعد االشكلي، ومقياس للتعرف على نمط الصداقات السائدة. وقد توصلت الدراسة إلى ميل أفراد الدراسة نحو الصداقات من نفس الفئة العمرية، الجنس، الطبقة الإجتماعية، والميول الجنسية. بالإضافة على أن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة مقياس التفكير ما بعد الشكلي كانت لديهم القدرة على انشاء علاقات اجتماعية مع فئات مختلفة.

وفي دراسة أجراها يانغ ووان وشيو Yang;Wan & Chiou (2010) هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التفكير الجدلي والقدرة الابداعية في مرحلة الرشد المبكر، حيث استخدمت الدراسة نسخة معدلة من مقياس المعتقدات الإجتماعية (SPBI). وقد بلغت حجم العينة (٤٥٤) من الشباب الذين تترواح اعمارهم بين (٢٣ إلى ٤٠) سنة بمتوسط (٣٢,١). وقد توصلت الدراسة إلى وجود إرتباط مرتفع بين القدرة الإبداعية لدى المفكرين الجدليين، في حين ان الارتباط كان ضعيفاً لدى المفكرين الشكليين على الأبعاد الستة، الطلاقة، والانفتاح، والمرونة، والاصالة، والتسمية، والتحليل المتعدد. وهذا يؤيد التوقعات حول العلاقة بين التفكير ما بعد الشكلي والإبداع.

وفي دراسة أجرهاجيننغ، جالبو وكارترايت Galupo & Cartwright (2009) Jennings, كان هدفها التعرف على التطور المعرفي ما بعد الشكلي في تقبل الموت لدى عينة بلغت (٢٢٥) طالباً جامعياً قاموا باستكمال استبيان التفكير ما بعد الشكلي الذي أعد من قبل (Catwright, 2009) ومقياس الحاجات المعرفية (Cacioppo, 1984) ومقياس تقبل الموت (Klug’s, 1987). وقد أظهرت نتائج تحليلات الانحدار أن التفكير ما بعد الشكلي قد ساهم وبشكل كبير في تقبل الموت لدى الراشدين أكثر من غيرها من المتغيرات الديمغرافية والمعرفية. كما ادى التفكير ما بعد الشكلي إلى المساهمة في عملية التكامل مع الموت وليس مواجهة الموت.

وفي دراسة أجراها تشينغ Cheng (2009) تكونت من ثلاث دراسات فرعية. حيث هدفت الدراسة الأولى إلى إيجاد العلاقة بين التفكير الجدلي، والمرونة. أجريت على عينة تكونت من (١١٦) طالباً صينياً (٥٠) ذكور (٦٦) إناث من مستوى البكالوريوس، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٠) سنة. استخدم الباحث النسخة الصينية المعدلة لمقياس التفكير الجدلي الذاتي، واستبانة المرونة التي طورها الباحث. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير الجدلي والمرونة في التفكير.

أما الدراسة الثانية فأجريت على (١٦٠) مشاركاً يعملون في مراكز اجتماعية في هونغ كونغ، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٣٨) سن. وهدفت إلى حث المشاركين للتفكير بجميع التناقضات والغموض في حياتهم. ولتحقيق ذلك أستخدم الباحث نموذج تجريبي يتم فيه قراءة فقرة تم تصميمها من قبل سبنسر رودج وزملاؤه (Spencer, Rodger & Colleagues) كما أستخدم في هذه الدراسة مقياس نموذج السلوك الشامل لملر (Meller) لقياس المرونة. وقد وجدت الدراسة فروق في المرونة لدى المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة.

وفي الدراسة الثالثة التي اجريت على عينة تكونت من (٨٣) مشاركاً استخدم الباحث مقياس التفكير الجدلي، ومقياس المرونة، ومقياس القلق. وأجريت على فترتين بينهما فاصل زمني مدته (١٢) شهراً. كشفت نتائج الدراسة عن أن التفكير الجدلي مؤشر ذو دلالة إحصائية للتغيرات في المرونة.

أجرى غريفين وآخرون Griffin et al., (2009) بعض الدراسات الموجزة حول "العلاقة بين التفكير ما بعد الشكلي والعوامل غير المعرفية مثل، الشخصية، الآراء السياسية،". أستخدم الباحثين في الدراسة الأولى مقياس التفكير ما بعد الشكلي لسينوت (Sinnott)، ومقياس الشخصية لكوستا (Costa) الذي يقيس الأبعاد الخمسة للشخصية (العصابية، الإنبساطية، الإنفتاح على الخبرة، الضمير، والموافقه) على (٨٢) مشاركاً من طلبة الجامعات. وقد أظهرت الدراسة وجود إرتباط إيجابي ما بين التفكير ما بعد الشكلي، والإنفتاح على الخبرة، وكذلك وجود إرتباط إيجابي بين التفكير ما بعد الشكلي والضمير.

وفي الدراسة الثانية حول العلاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والآراء السياسية، والتي أجريت الدراسة على (٥٥) مشاركاً، تتراوح أعمارهم بين (١٧- ٣٠سنة) استخدم فيها الباحث

استبيان الكفاءة الأخلاقية السياسية الذي يتكون من تسع معضلات سياسية وعدة سيناريوهات أخلاقية. أظهرت الدراسة علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والآراء السياسية.

أجرى بالتيز وبينغ Paltez & Peng (2009) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين التفكير الجدلي البسيط والتفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالباً وطالبة (٤٨) طالباً (٩٧) طالبة من جامعة كاليفورنيا بلغ متوسط أعمارهم (٢١) سنة. وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التفكير الجدلي البسيط، والأصالة للمشكلات ذات التناقضات البسيطة، كما اوجدت عدم وجود علاقة بين التفكير الجدلي البسيط، والاصالة مع المشكلات ذات التناقضات العالية.

أجرى كل من وي و شيو Wu, & Chiou (2008) هدفت إلى التعرف على العلاقة ما بيه التفكير ما بعد الشكلي والإبداع في مرحلة المراهقة المتاخرة. أجريت على (٣٨٦) طالب وطالبة (١٩١) إناث و(١٤٥) ذكور من طلاب الجامعات ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩–٢٦) حيث كان ٢٥% من العينة من طلاب السنة الأولى و٢٥% راشدين و ٢٤% طلاب خريجين. إستخدم الباحث مقياس المعتقدات الإجتماعية الذي طور من قبل (Karmer,1992) كأداة لفهم المستوى العقلي للمشاركين. كما استخدم مقياس تورانس في التفكير الإبداعي. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين التفكير الشكلي وأبعاد الأداء الإبداعي، وهذا يدعم فرضية الباحث أن التفكير الشكلي هو نظام فردي مغلق واحد للتحول المعرفي. إما فيما يتعلق بالعلاقة بين التفكير ما بعد الشكلي والإبداع فقد وجدت الدراسة أن كلا النوعين من التفكير النسبي والجدلي يرتبطان بشكل إيجابي بالأبعاد الستة للإبداع، حيث أن المفكرين ما بعد الشكليين حققوا علامات اعلي بكثير من المفكرين الشكليين .

في دراسة قام بها شيو Chiou (2008). هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الطلبة الجامعيين وفق نوعين من التدريس(التقنيين مقابل اسلوب المحاضرات) واسلوب التفضيل (المدفوع بالتجربة مقابل المتحرك وفق نظرية) في فصول التعلم التعاوني على تطور تفكيرهيم المعرفي (المطلق مقابل النسبي والجدلي). ودراسة اثر هذه التفضيلات على تحصيلهم. وقد بلغ حجم العينة (٢٤٤) طالب جامعي (١٣٢) إناث، (١١٢) ذكور في الاعمار ما بين (١٨–٢٤) بمتوسط (٢٢،١٢) تم تقييم التطور المعرفي لدى الطلبة باستخدام مقياس المعتقدات الإجتماعية الذي تكون من (٢٧) فقرة لقياس كل من التفكير المطلق، النسبي، والجدلي. قبل أن يحصلوا على دروس التعليم التقني مقابل المحاضرات في أسلوب التعلم التعاوني. توصلت الدراسة إلى أن المفكرين النسبيين لديهم القدرة

على التأقلم مع كلا النوعين من المدرسين (التقنيين والمحاضرين) كما تبين أن المفكرين النسبيين أكثر عرضة لتبني أساليب التعلم المختلفة بدلاً من الإعتماد على اسلوب واحد، وكان تحصيل الطلبة نسبيي التفكير اعلى من اصحاب التفكير المطلق.

قام تشيو Chiou (2006) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين مستويات التفكير ما فوق الشكلي والأداء الإبداعي لدى عينة تكونت من (٤٠٧) من طلبة الكليات، تراوحت أعمارهم بين (١٩– ٢٥ سنة) استخدم الباحث لتحقيق اغراض الدراسة قائمة المعتقدات الإجتماعية التي تكونت من (التفكير المطلق، النسبي، والجدلي)، ومقياس التفكير الإبداعي لويليمز (Willoams) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التفكير النسبي والتفكير الجدلي،، والأداء الإبداعي لدى المشاركين. كما أظهرت وجود علاقة سلبية بين التفكير المطلق والأداء الإبداعي.

وقامت هوستنر Hostinar (2006) بدراسة حللت الدراسة تأثير كل من العمر والشخصية وتجربة الحوار والمناقشة لدى طلبة الجامعات على التفكير. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة أعطي الطلبة النسخة المعدلة للتفكير ما بعد الشكلي لــ (Sinnott, 2005) ومقياس للشخصية. قسمت العينة استنادا إلى العمر إلى أربع مجموعات (أصغر، أكبر) و(محاورون، غير محاورين).

وجدت الدراسة أنه:

- بالرغم من أن الطلبة الأكبر والأصغر المحاورون كلاهما أحرزوا درجات مرتفعة فيما يتعلق بالتفكير ما بعد الشكلي من الطلبة غير المحاورين، إلا أن درجة الطلبة الأكبر سناً كانت أعلى على الرغم من أن الفرق لم يكن ذو دلالة.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية مرتفعة بين التفكير ما بعد الشكلي وأبعاد الانفتاح في الرأي.
- وجود فرق بين الطلبة المحاورين وغير المحاورين من حيث الانفتاح في المواجهة والوعي المشترك في أن المحاورين كانوا أكثر انفتاحاً وأكثر مواجهة من غير المحاورين.

أجرت فيوكمان Vukman (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض الإختلافات النمائية ما بعد المعرفية في حل المشكلات وعلاقتها بالنمو المعرفي في مرحلة الرشد. حيث بلغ حجم العينة (٥٧) فرد من مختلف الاعمار (المراهقين والشباب الراشدين وكبار السن) الذين قاموا بتقديم حل

لمشكلة واحدة واضحة المعالم، وستة مشكلات غير محددة، وغير محددة المعالم. عن طريق تقديم الحلول بصوت مرتفع، والتسجيل الصوتي للحل. ولقياس القدرات ما فوق المعرفية فقد تم استخدام استبيان خاص بذلك. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاداء على جميع المشكلات لصالح الراشدين حيث قدموا اداء افضل على معظم المشكلات اليومية الجدلية. كما وجدت فروق في القدرات ما فوق المعرفية لصالح الراشدين. وتوصلت إلى أن التفكير النسبي والجدلي كان منخفضاً لدى المراهقين ويزداد في مرحلة الرشد المبكر ثم يبدأ بالتراجع في السنوات اللاحقة.

كما أجرى شيو و ولاين (2001) Chiou & Line دراسة كان غرضها تحري المسيرة العامة لتطور التفكير ما بعد الشكلي. وقد قام الباحثان بتطبيق استبانة تم تصميمها من قبل الباحثين لهذا الغرض على (٦٤٤) فرداً في مرحلة المراهقة المتأخرة وحتى سن الرشد، تراوحت أعمارهم (١٦-٨٠).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تطور التفكير النسبي كان بعد مرحلة التفكير الشكلي . كما أن التفكير الجدلي قد تطور بعد تطور التفكير النسبي (٢٤ وحتى ٤٠).
- النسبة المئوية للتفكير النسبي كانت أعلى في مرحلة الرشد المبكر من الرشد المتأخر في حين أن النسبة المئوية للتفكير الجدلي في مرحلة الرشد المتوسط أعلى من مرحلة الرشد المبكر والمتأخر.

وفي دراسة أجراها تيري (1991) Terry هدفت إلى التعرف على الفروق التطورالمعرفي الاجتماعي تبعاً للفروق الجنسية، حيث إفترض الباحث أن الفرد ذو العلاقات القوية والأكثر ترابطاً مع الآخرين سوف يحصل على درجات أعلى على اختبار التطور المعرفي الإجتماعي. كما افترضت الدراسة أن الشعور بالترابط والتقارب مع الآخرين سوف يرتبط بالجنس. تم تطبيق الدراسة على (١٩٦) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس في جامعة مونتانا، حيث اعطيت العينة اختبار تطور المعتقدات الاجتماعي (SPBI). ولإستخلاص النتائج تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة درجات كل من الذكور والإناث على المقياس.توصلت الدراسة إلى أن درجات

الإناث الراشدات أعلى من درجات الذكور الراشدين فيما يتعلق بالتطور المعرفي الاجتماعي في أدب التفكير ما بعد الشكلي، كما وجدت أن الإناث أكثر قلقا بشان العلاقات من الذكور.

في دراسة اجراها كرامر وودروف Kramer, & Woodruff (1986) هدفت إلى استكشاف الإختلافات في التفكير النسبي والجدلي لدى ثلاثة فئات عمرية من الراشدين، وللتعرف على ما اذا كانت العمليات الشكلية ضرورية ولكنها ليست كافية لهذة الأنواع من التفكير. أجريت الدراسة على (٦٠) فرد بمتوسط عمر من (١٨– ٦٨) من الذكور والإناث. وعرضت على المشاركين اربعة مهام لقياس التفكير الشكلي، بالإضافة إلى معضلات الحياة التي صممت لتقييم الإفتراضات النسبية والجدلية. وقد اجري تحليل التباين مع أخذ متغيري العمر والجنس بعين الإعتبار. وقد أظهرت النتائج أن الكبار أكثر قبولاً للافتراضات النسبية، والجدلية من الأصغر سناً. كما وجدت أن العمليات الشكلية كانت ضرورية لكنها ليست كافية لقبول التناقضات.

في دراسة قامت بها سونت (1982) Sinnott هدفت إلى التعرف على التفكير النسبي لدى الراشدين ودوره في حل مشكلاتهم اليومية، وقد تم تطبيق التجربة على عدد من المتطوعين الذكور والإناث. بلغ حجم العينة (٩٧) فرداً تتراوح أعمارهم بين (٢٧– ٨٩). تمّ أعطاء العينة بعض المشكلات المكتوبة والتي يتطلب تحليلها وحلها الربط بين متغيرين أو أكثر. وقد توصلت الدراسة إلى أن العمليات النسبية (وهي مستوى متقدم من المعالجة ما بعد الشكلية) أكثر استخدام من قبل العديد من الراشدين افترضت الباحثة أن العمليات النسبية تجعل الفرد قادراً على تحليل العلاقات المعقدة كالعلاقات الشخصية في حل المشكلات اليومية حلاً منطقياً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة تؤكد على وجود مرحلة التفكير ما بعد الشكلي في سن الرشـد. كمـا توصلت الدراسات السابقة إلى أن تفكير الراشدين هو تفكير نسبي وتفكير جدلي. كما تؤكد بعـض الدراسات السابقة على قدرة الراشدين على التعامل مع المشكلات الخاصة بحياتهم المتغيرة، وإلـى وجود علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي لدى الراشدين وشخصيتهم كالانفتاح في مواجة مشكلات الحياة اليومية الجدلية والتأقلم معها، الحياة السياسية، تقبل الموت، والمستوى الأخلاقي، والحكمـة، والمرونة. وتشير الدراسات السابقة كذلك إلى وجود علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي، والتفكير الإبداعي.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة. اذ تستخدم مقياس المعتقدات الإجتماعية الذي طوره كرايمر Kramer. كما تتفق من حيث المنهج، الوصـفي الإرتباطي، وبعض المتغيرات كالتفكير الإبداعي وسمات الشخصية، والجنس.

وتحاول الدراسة الحالية ايجاد مستوى تفكير الراشدين، بالإضافة إلى العلاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وكل من الإبداع وسمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، الأدوات المستخدمة صدقها، وثباتها. كما يتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الأردنية المسجلين في درجة البكالوريوس والدراسات العليا للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١١-٢٠١٢ والبالغ عددهم (٢١٩٢٧٧) طالباً وطالبة (١١١٥٤٥) إناث، و(١٠٧٧٣٢) ذكور في مرحلة البكالوريوس. و(١٥٤٥٣) من طلبة الدراسات العليا موزعين على (٢٨) جامعة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٥١) طالباً وطالبة (١٧٠) ذكور (١٨١) إناث. من طلبة مرحلة البكالوريوس حيث بلغ عددهم (٢٩٨) والدراسات العليا الذين بلغ عددهم (٥٣) في بعض الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢. وقد تم إختيار أفراد العينة بالطريقة القصدية الغرضية من خلال اختيار بعض الشعب التي تدرس فيها المواد العامة المشتركة لجميع التخصصات . ويمثل الجدول (١) وصفاً لأفراد عينة الدراسة.

جدول ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الاكاديمي

		الدرجة		المجموع
		بكالوريوس	دراسات عليا	
الجنس	ذكور	١٤٢	٢٨	١٧٠
	إناث	١٥٦	٢٥	١٨١
المجموع		٢٩٨	٥٣	٣٥١

أدوات الدراسة:

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس هي: مقياس التفكير ما بعد الشكلي، مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ومقياس نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية.

وفيما يلي عرضاً مفصلاً لهذه الأدوات.

أولاً: مقياس التفكير ما بعد الشكلي (مقياس المعتقدات الإجتماعية)

تمّ قياس مستوى التفكير ما بعد الشكلي باستخدام قائمة العتقدات الإجتماعية (SPBI) Social Paradigm Belief Inventory أنظر الملحق رقم (٢) وقد قام بإعداد هذه القائمة كرايمر وكالبو وغولدستين (Kramer, Kahlbaugh, and Goldston) وتتكون هذه القائمة من (٢٧) فقرة، لكل فقرة ثلاثة بدائل (أ، ب، ج) والتي تقيس كل من التفكير المطلق، والتفكير النسبي، والتفكير الجدلي. وتتوزع العبارات على بعض المواضيع التي لها علاقة بالفرد وعلاقتة بالعالم الخارجي، كطبيعة التطور الشخصي، النجاح في العمل، الإختلاقات الإجتماعية، والعلاقات الشخصية والعالمية. ويطلب من المفحوص إختيار احد هذه البدائل الثلاثة فقط. والتي تمثل الأقرب إلى نمط تفكيره. حيث تتكون كل عبارة من جزئين؛ الجزء الأول يشير إلى الفكرة او العبارة، والجزء الثاني يشير إلى التبرير وراء إختيار هذه العبارة. كما يتضح في المثال التالي:

أ- من الصعوبة التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن الزواج يعتمد على الإلتزام الفاعل نحو الشريك الآخر، وإذا وجد الإلتزام فإن الخلافات ستحترم ويتم تقبلها.

ب- من الممكن التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن الزواج يتضمن إيجاد الشريك المناسب، وعندما يلتقي اثنان ويكونان على اتفاق فيما بينهما على الزواج فالمفروض أن يكون زواجاً ناجحاً.

ج- ليس ممكناً التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن إختيار الشريك، ونجاح الزواج يرتبط بكثير من العوامل التي تكون خارج نطاق السيطرة.

صدق قائمة المعتقدات الإجتماعية (SPBI) في صورتها الأصلية:

الصدق التلازمي:

قامت كرايمر Kramer وزملاؤها بتطبيق مقياس روكيتش الدوغماتي Roheach Dogmaetion Scale، ومقياس تحمل الغموض Intolerance Of Ambiguity Scale، ومقياس ولس الجزء اللفظي Wals Vocabulary Sale، إلى جانب قائمة المعتقدات الإجتماعية (SPBI) على عينة تكونت من (٤٤٥) فرداً تراواحت اعمارهم بين (١٦ – ٨٣)، وتبين أن معامل الأرتباط بين درجات هذه الإختبارات كان (٤٢,) وهي داله احصائياً عن مستوى الدلالة (٠٥,) (Terry,1998)

الصدق في الدراسة الحالية:

للتأكد من صدق قائمة المعتقدات الإجتماعية فقد قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تم الحصول على النسخة الأصلية لقائمة المعتقدات الإجتماعية (SPBI) باللغة الإنجليزية
- تم ترجمة قائمة المعتقدات الإجتماعية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
- تم إعادة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة.
- تم تعديل صياغة بعض الفقرات والتأكد من صحة ودقة معانيها.
- عرضت القائمة بصورتها المترجمة على متخصص في اللغة العربية.

وقد تمّ جمع دلالات صدق قائمة المعتقدات الإجتماعية بصورتها المترجمة بالاعتماد على آراء المحكمين حول فقرات القائمة. اشتملت هيئة التحكيم على تسعة محكمين أنظر ملحق رقم (١) من أعضاء هيئة التدريس أصحاب الإختصاص في علم النفس التربوي، الإرشاد والقياس والتقويم، واللغة العربية في كل من جامعة اليرموك، وجامعة اربد الأهلية، وجامعة جدارا، وجامعة حائل في المملكة العربية السعودية. بهدف الإطلاع وإبداء آرائهم حول دقة وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات القائمة، وضوح المعنى، وأية ملاحضات أخرى حول القائمة. حيث تم الأستئناس بآراء المحكمين في تعديل بعض فقرات القائمة وبالتحديد من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات. ولم يتم حذف أي فقرة وأنما تم تعديل الصياغة اللغوية للفقرات غير الواضحة، كالفقرة رقم (١, ٦, ١١,٩,٧, ١٩,١٦, ٢٢, ٢٤, ٢٥, ٢٧).

ثبات قائمة المعتقدات الإجتماعية (SPBI) في صورتها الأصلية:

أستخرجت كرامر وزملاؤها معاملات ثبات القائمة عن طريق الأختبار وإعادة الإختبار (Test–Retest) وقد تراوحت معاملات الإرتباط ما بين (,٧٧ – ,٨٢) كما تم حساب معامل الإتساق الداخلي بإستحدام كرونباخ – ألفا لكل من التفكير المطلق، والتفكير النسبي، والتفكير الجدلي، وقد بلغت على التوالي (,٦٠) (,٨٣) (,٨٤) (Kramer & Melchior, 1990).

ثبات قائمة المعتقدات الاجتماعية في الدراسة الحالية:

تمّ حساب الثبات للقائمة في هذه الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار على عينة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة من بعض الجامعات من خارج عينة الدراسة وبفارق زمني مدته اسبوعان، وقد تمّ حساب معامل الثبات باستخراج معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (٠,٨٢)، ويُعد هذا المعامل مناسبة ويفي باهداف الدراسة الحالية.

تصحيح قائمة المعتقدات الإجتماعية (SPBI)

تمّ تصحيح قائمة المعتقدات الاجتماعية (SPBI) تبعاً لمفتاح التصحيح الخاص بالقائمة أنظر ملحق رقم (٣). لقد اعتمدت الدراسة الحالية في تصحيح المقياس على أعطاء علامة واحدة لكل إجابة وذلك فقرة التفكير المطلق، وفقرة التفكير النسبي، وفقرة التفكير الجدلي. ثم تمّ حساب عدد تكرار الإستجابات عند المفحوص لكل نوع من أنواع التفكير، واعتبر الأعلى تكراراً هو النمط السائد لديهم. وقد كانت مجموع التكرارات (٢٧) أي عدد الفقرات.

وقد اعتمدت الباحثة هذه الطريقة، على الرغم من أن الطريقة التي أعتمدت لإستخراج الدرجات في الدراسات السابقة التي استخدمت هذا المقياس، قامت بأعطاء درجة واحدة لكل اجابة مطلقة، درجتين لكل استجابة نسبية، ثلاث درجات لكل استجابة جدلية، الا أنه لم تتوفر في أي من هذه الدراسات العلامة القطعية. ولذا تم إتباع الطريقة سابقة الذكر.

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

استخدم في هذه الدراسة إختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية الذي أعده عام (١٩٦٦) في جامعة منيسوتا. يستخدم هذا المقياس لقياس القدرة على التفكير الإبداعي لدى الأفراد من مختلف الفئات العمرية من الطلبة في مرحلة رياض الأطفال وحتى الطلبة في مرحلة الدراسات العليا. يتم تطبيق الإختبار بشكل جمعي على جميع الفئات ما عدا الطلبة دون مستوى الصف الرابع، وذلك لأن الإختبار بصورته اللفظية يتطلب الكتابة. ويتكون اختبار التفكير الإبداعي من ثلاثة مقاييس فرعية هي: اختبار الطلاقة، والمرونة، والاصالة. ويهدف اختبار الطلاقة إلى اختبار قدرة الفرد على أعطاء أكبر عدد ممكن من الأستجابات في فترة زمنية محددة. أما إختبار المرونة فيهدف إلى قياس قدرة الطالب على أعطاء أكبر عدد ممكن من الأستجابات المتنوعة. في حين أن إختبار الأصالة يقيس قدرة الطالب على أعطاء استجابات غير شائعة وغير مألوفة. وتتكون الصورة اللفظية لأختبار تورانس من ستة اختبارات فرعية أنظر ملحق رقم (٤) هي:

١- توجية الأسئلة: حيث يطلب من المفحوص توليد أكبر عدد ممكن من الأسئلة كي يعرف ما يحدث في الصورة.

٢- تخمين الأسباب: يطلب من المفحوص أن يخمن كل الأسباب المحتملة لتفسير الموقف الذي تعكسة الصورة.

٣- تخمين النتائج: يطلب من المفحوص أن يخمن كل ما يترتب من نتائج على الموقف الذي تمثلة الصورة السابقة.

٤- تحسين الإنتاج: يطلب من المفحوص أن يفكر في الطرق الذكية والغريبة لتطوير دمية بحيث تصبح أكثر متعه وتشويقاً للأطفال.

٥- استخدام ات غير مألوفة: يطلب من المفحوص أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستخدامات غير المألوفة لعلب الصفيح الفارغة.

٦- افتراضات غير ممكنة: يطلب من الفمحوص أن يكتب كل ما يترتب من نتائج عن موقف افتراضي يعرض عليه من خلال صورة تمثل ذلك الموقف.

وقد أوصى تورانس بحذف الأختبار السادس لعدم اسهامة في الصدق التنبؤي للدرجة الكلية للأختبار (أبو جادو، ٢٠٠٣)

الصدق لإختبار تورانس في صورته الأصلية

تمّ حساب الصدق للصورة الأصلية لمقياس تورانس عن طريق حساب الصدق التلازمي والصدق التنبؤي وكانت د لالات الصدق كالآتي كما ورد لدى (أبو عليا، ١٩٨٣)

الصدق التلازمي:

أتضح الصدق التلازمي للأختبار باستخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة تورانس وجبتا Torrance and Jupta على عينة تكونت من (٨٠٠) طالب و(٣١) معلم لمعرفة قدرة الأختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، والطلبة ذوي المستوى المنخفض في القدرة على التفكير الإبداعي كما يقدره المعلمون. وأشارت لنتائج إلى قدرة الإختبار على التمييز بين الفئتين المذكورتين.

الصدق التنبؤي:

يتوافر في إختبار تورانس الصدق التنبؤي، حيث اجرى تورانس دراسة تتبعية مدتها (١٢) عاماً على عينة من الطلاب بلغت (٢٣٦) طالب، (١١٧) طالبة يدرسون في مدرسة ثانوية تابعة لجامعة مينسوتا. واستخرج تورانس معاملات الأرتباط بين اداء المفحوصين على الأختبار ومحك الإنجاز وحصل على معامل ارتباط قدرة (٥٩,) للذكور و (٤٦,) للإناث.

الصدق لإختبار تورانس بصورته الأردنية:

يتوفر لإختبار تورانس للتفكير الإبداعي دلالات صدق في البيئة الأردنية. فقد أجرى الشنطي (١٩٨٣) دراسة في الأردن هدفت إلى إيجاد دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورتها المعدلة للبيئة الأردنية الصورة اللفظية " أ " حيث اخضع الشنطي البيانات المستخرجة للتحليل الاحصائي ودرس الصدق من عدة جوانب هي:

صدق المحك:

وذلك بحساب معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية للإبداع التي حصل عليها الطلبة المفحوصين على صورة الألفاظ " أ " والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقديرات معلميهم، وقد بلغ معامل الإرتباط (٧٠,) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,)

الإتساق الداخلي:

قام الشنطي بحساب معامل الإرتباط بين درجات المفحوصين الفرعية على مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة التي حصلوا عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية على الإختبار الواحد. وتراوحت قيم معاملات الإرتباط بين درجات المفحوصين الفرعية والدرجة الكلية للإختبار الواحد على الصورة اللفظية لإختبار تورانس للتفكير الابداعي (٤٠, –٧٥.) وكانت (٤٦, –٧٥.) لبُعد الطلاقة و (٤٠.–٦٢.) على بُعد المرونة و (٤٩.–٧٢.) لبُعد الأصالة وجميعها ذات دلاله إحصائية.

أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (الطلاقة، المرونة، والاصالة) التي حصل علها الطلبة في كل اختبار مع الدرجة الكلية لاختبار الابداع فقد تراوحت بين (٣٧, – ٨٤,) وجميعها ذات دلالة إحصائية.

كما قام عياصرة وحمادنة (٢٠١٠) بحساب صدق إختبار تورانس عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعيه من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون Person Correlation بين درجات المفحوصين الفرعية (الطلاقة، المرونة، والاصالة) التي حصل عليها في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي. ووجدت الدراسة معاملات ارتباط تروحت بين (٥٤٧, - ٨٢٣,) حيث بلغبت (٥٨٨, - ٨٠٧,) لبُعد الطلاقة، و (٥٤٧, - ٨٢٣,) لبُعد المرونة، و (٧٧٣, -٧٤٦,) لبُعد الأصالة، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستو الدلالة (٠٥,).

ثبات إختبار تورانس بصورته الأصلية:

تحقق تورانس من ثبات اختبار التفكير الإبداعي من خلال دراسة أجراها على عينة تكونت من (١٧٧) طالباً يدرسون في الصف الرابع، والخامس، والسادس، وذلك بطريقة الإعادة وبفارق زمني ترواح بين أسبوع إلى أسبوعين، وقد قام تورانس بالربط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني. وأشارت معاملات الثبات إلى أن الدرجات الكلية للمفحوصين تتمتع بمعامل ثبات قدرة (٧١,) على صورة الالفاظ، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,) (الشنطي، ١٩٨٣)

كما أجرى تورانس دراسة على (٤٥) صفاً من طلبة الصف السابع وتحقق من الثبات عن طريق الإختبار وإعادة الإختبار وبفارق زمني تراووح بين اسبوع إلى اسبوعين، وقد حصل على معاملات ارتباط بلغت (,٦١) للطلاقة و(,٣٦) للمرونة و(,٢٠) للأصالة. ويمكن القول أن الإختبار يتمتع بدرجات كافية من الثبات في صورته المستخدمة في البيئة الامريكية.

ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورتة الأردنية:

قام الشنطي (١٩٨٣) باستخراج معاملات ثبات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وذلك عن طريق إعادة الأختبار على عينة تكونت من (١٢٠) طالباً وطالبة، وبفارق زمني مدته اسبوع واحد من التطبيق الأول. وتبين أن معامل ثبات الدرجة الكلية للإختبار كان (,٧٠) في حين أن معامل الثبات للطلاقة بلغ (,٧٤) وبلغ (,٧٣) للمرونة و(,٣٨) للاصالة.

في ضوء دلالات الصدق والثبات السابقة فقد تبين أن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورتة اللفظية يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية على البيئة الأردنية يبرر للباحثة الوثوق بها وامكانية استخدامها لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح اختبار تورانس للتفكير الأبداعي:

بالعودة إلى معايير تصحيح اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قامت الباحثة بإعداد قائمة من المعايير يتم على أساسها تصحيح استجابات الطلبة في كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، الطلاقة، المرونة، والاصالة. وقد سارت اجرءات التصحيح على النحو التالي:

١- إعداد نماذج خاصة بتصحيح الإستجابات وتفريغ الدرجات، أنظر ملحق رقم (٥).

٢- يحصل المفحوص على الدرجة الكلية لإختبار تورانس بصورتة اللفظية " أ " من مجموع الدرجات الكلية للأبعاد الثلاثة، الطلاقة، المرونة، والاصالة.

٣- يحصل المفحوص على درجات للطلاقة والمرونة، والأصالة من مجموعة الدرجات الفرعية للطلاقة، والمرونة، والاصالة التي يحصل عليها المفحوص في كل اختبار من الإختبارات الستة للصورة اللفظية" أ ".

٤- تعطى للمفحوص درجة الطلاقة بعدد الإستجابات التي تصدر عنه في كل سؤال من أسئلة الإختبار الستة، بحيث يتم تخصيص درجة واحدة لكل استجابة مناسبة بعد استبعاد الإستجابات

غير المناسبة. ويتم الحصول على الدرجة الكلية للطلاقة بجمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص في كل اختبار من الأختبارات الستة.

أما بالنسبة للمرونة فيتم قياسها بعدد الإستجابات المتنوعة التي تصدر من المفحوص في كل اختبار من الإختبارات الستة، حيث يتم تخصيص درجة واحدة لكل فئة من الاستجابات التي تحمل نفس المضمون (المتشابهه) ويتم الحصول على العلامة الكلية للمرونة بجمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على كل اختبار من الإختبارات الستة.

وتحسب درجة الاصالة من عدد الإستجابات النادرة وغير الشائعة من استجابات الطلبة المفحوصين على كل اختبار من الإختبارات الستة، حيث تم حساب عدد الأستجابات التي تكرر بين المفحوصين وتفريغ هذه الإستجابات على نماذج خاصة. ويتم أعطاء درجة واحدة لكل استجابة لا يزيد نسبة تكرارها عن ٥% بين طلاب المجموعة الواحدة. ومنح درجة صفر لكل استجابة زادت نسبة تكرارها عن النسبة السابقة.

ثالثاً: مقياس نيو للأبعاد الخمسة للشخصية (NEO-FFI)

تعتبر قائمة كوستا، وماكري Costa & Mccrae "الأبعاد الخمسة للشخصية" أول أداة موضوعية تهدف إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من الفقرات. ظهرت الصيغة الأولى للقائمة عام (١٩٨٩) والتي كانت تتكون من (١٨٠) فقرة. اجري على القائمة دراسات كثيرة على عينات سوية متنوعة تراوحت اعمارهم بين ١٧ إلى ٦٥ عاماً ثم ادخلت عليها بعض التعديلات بهدف اختزال بعض الفقرات إلى أن وصلت إلى (٦٠) فقرة عام (١٩٩٢) أنظر ملحق رقم (٦)، وقد كشف التحليل العاملي لهذه الفقرات عن وجود حمسة ابعاد للشخصية وهي: العصابية، والإنبساطية، الانفتاحية، الموافقة، ويقظة الضمير. ويحتوي كل بعد من هذه الأبعاد على عدد من الفقرات، حيث يتكون كل بُعد من (١٢) فقرة أنظر ملحق رقم (٧).

وجاءت كلمة NEO-FFI اختصاراً للأحرف الأولى للأبعاد الثلاثة.

N: العصابية (neuroticism)

E: الانبساطية (Extraverion)

O: الانفتاحية (Openness)

وقد تم تقنين مقياس نيو للأبعاد الخمسة للشخصية (NEO-FFI) على البيئة الأردنية من قبل المرابحة (٢٠٠٥) حيث قام الباحث بتطبيق دراسة على (١٢٢٩) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وذلك بعد تعديل القائمة لتناسب البيئة الأردنية.

صدق قائمة نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية بصورته الاصلية:

أشار الانصاري (١٩٩٧) إلى أن كوستا وماكري استخرجا دلالات الصدق بطريقتين:

أ- **صدق المحك التلازمي**

تمّ حساب معامل الارتباط بين اداء المفحوصين على قائمة نيو وادائهم على قائمة NEO PI-R للبالغين على عينة مكونه من (٩٨٣) رجل وامرأة. حيث بلغ معامل الارتباط لبعدي الانبساطية والضمير (٧٥, -٨٩,) على التوالي. وأيضاً تمّ حساب الصدق التلازمي لعينة أخرى لنفس القائمين فبلغت معاملات الأرتباط (٩٢, ٩٠, ٩١, ٧٧, ٨٧,) للأبعاد العصابية، الإنبساطية، الإنفتاحية، الموافقة، والضمير على الترتيب.

ب- **صدق البناء الداخلي**

تمّ استخراج التحليل العاملي للتأكد من صدق البناء الداخلي، حيث استخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (principle Component Method) واستخدام التدوير المتعامد لجعل التباين المفسر اقصى ما يمكن. وظهر من خلال التحليل العاملي الأبعاد الخمسة لقائمة نيو للشخصية.

صدق قائمة نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية بالصورة الأردنية:

أشارت دراسة المرابحة (٢٠٠٥) عند تطبيقها على طلبة الجامعات الأردنية إلى مؤشرات الصدق التالية:

أ. **صدق المحكمين:** حيث قام الباحث بعرض القائمة بصورتها المترجمة على مجموعة من المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، والإرشاد، والصحة النفسية، ومختصين في مجال اللغة العربية. وفي ضوء آرائهم وملاحضاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة.

ب. **صدق المحك التلازمي:** حيث قام الباحث بحساب الارتباطات المتبادلة بين الأبعاد الخمسة لقائمة نيو NEO-FFI مع استبانة ايزنك للشخصية (EPQ) حيث بلغ معامل الارتباط بين أداء طلبة العينة التجريبية (٥٠) على قائمة نيو واستبانة إيزنك (٦٢,) لبُعد العصابية و(٦٧,) لبُعد

الانبساطية على الترتيب. وفيما يتعلق بنتائج التحليل العاملي فقد دلت نتائج الدرســة بأــن الشخصية المقاسة بوساطة قائمة نيو تتكون من خمسة عوامل فسرت ما مجموعة (٤٤,٠٧%) من التباين الكلي. وهذه العوامل هي العصابية، الإنبساطية، الإنفتاحيــة، الموافقــة، ويقــضة الضمير. ودلت نتائج هذه الدراسة على أن البناء العاملي لقائمة نيو تشبة إلى حد كبير البناء العاملي للصورة الأصلية، وهو ما يؤكد الصدق العاملي لقائمة نيو لــدى طلبــة الجامعــات الأردنية، ومما يدل ايضاً على عدم تحيزها ثقافياً.

صدق قائمة نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية بالدراسة الحالية:

تمّ التحقق من دلالات الصدق لقائمة نيو للأبعاد الخمسة للشخصية عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين ملحق رقم (١) من اعضاء الهيئة التدريسية، وأصحاب الإختصاص في كل من جامعة اليرموك، وجامعة اربد الأهلية، وجامعة الزيتونة. وذلك بهدف الوقــوف علــى دلالات صدق المحتوى. وتم تحكيم المقياس من حيث سلامة ودقة الصياغة اللغوية، انتماء الفقرات للــسمة المقاسة، كفاية عدد الفقرات لقياس السمة المقاســ وضوح الفقرات، واية ملاحضات أخرى. وكانت التعديلات لغوية ولم يتم أي حذف او اضافة على الفقرات.

ثبات الصورة الأصلية لقائمة نيو للأبعاد الخمسة للشخصية (NEO-FFI)

قام كل من كوستا وماكري بإعداد الصيغة النهائية لقائمة (NEO-FFI) مع دليل المقياس، وطبقا القائمة على عينة تكونت من (١٥٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الامريكية، حيث تــمّ استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (Test- Retest) وذلك لعينة من طلبة الجامعة تكونت من (٢٠٨) بفترة زمنية قدرها ثلاثة أشهر. وتراوح ثبات الأبعاد الفرعيــة الخمــسة للقائمــة بمفهــوم الاستقرار بين (٧٥,- ٨٣,) أما الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي وباستخدام معادلة كرونباخ الفــا فقد تراوح ثبات الأبعاد الفرعية بين (٦٨,- ٨٦,) (الأنصاري، ١٩٩٧).

ثبات قائمة نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية بصورتها الأردنية:

أظهرت نتائج دراسة المرابحة (٢٠٠٥) المتعلقة بثبات قائمة نيو عند تطبيقها على البيئــة الأردنية عن تمتع القائمة بمستوى جيد من الثبات، إذ تراوح معامل الإتساق الداخلي لأبعاد القائمــة الخمسة باستخدام طريقة كرونباخ الفا بين (٤٥, - ٧٤,) وبطريقــة التجزئــة النــصفية بــين

(٥١, – ٧٦,) وتراوحت بطريقة إعادة الإختبار بين (٧٣, – ٨٧,). وعند مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسة الأصلية التي قام بها كوستا ومـاكري (1992) Costa and Maccare بأنها متقاربة إلى حد ما. إذ يتراوح ثبات الأبعاد الفرعية في تلك القائمة بمفهوم الاستقرار بين (٧٥, – ٨٣,) بمفهوم الإتساق الداخلي ترواح ثبات الأبعاد الفرعية الخمسية بين (٦٨, – ٧٣,)

ثبات قائمة نيو (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية بالدراسة الحالية:

تمّ حساب الثبات في الدراسة الحالية عن طريق إعادة الاختبار على عينة تكونت من (٣٠) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة من طلبة الجامعات الأردنيـة بفاصـل زمنـي أسـبوعين بين التطبيقين، تم حساب معامل الثبات بإستخراج معامل ارتبـاط بيرسـون, وتراوحـت قيمتـه (٠,٦٤ – ٠,٦٩) وتعد هذه المعاملات قريبة من معاملات ثبات الصورة الاردنية.

وبناءً علية يمكن القول بأن مقياس نيو للأبعاد الخمسة للشخصية يتمتع بدرجات من الصدق والثبات تبرر استخدام ه في هذه الدراسة.

تصحيح قائمة (NEO-FFI) للأبعاد الخمسة للشخصية:

تصحح اجابات الاختبار آلياً أو يدوياً وذلك باستخدام مفتاح التصحيح الخاص، أنظر ملحـق رقم (٨) وبعد الحصول على مجموع علامات كل بُعد تحول هذه العلامات الخام إلى علامات زائية، ثم تحول إلى علامات تائية بمتوسط حسابي ٥٠ وانحراف معياري ١٠ ويكون مـدلول العلامـات التائية لكل بعد كما يلي:

العلامة	التقدير
أكثر من ٥٥	**عالي**
٥٥ – ٤٥	**متوسط**
أقل من ٤٥	**متدني**

في ضوء دلالات الصدق والثبات السابقة فقد تبـين أن (NEO-FFI) للأبعـاد الخمـسة للشخصية تتمتع بدلالات صدق وثبات كافية على البيئة الأردنية يبرر للباحثة الوثوق بها وإمكانيـة استخدامها لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد الإنتهاء من إعداد أدوات الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

١- الإتفاق مع بعض اعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الأردنية (الجامعة الأردنيــة، جامعة اليرموك، جامعة الزيتونة، جامعة اربد الأهلية) بالحصول على محاضــرتين لــنفس الطلبة في بعض المواد الاجبارية لكافة الطلبة على اختلاف تخصصاتهم. خلال الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢.لتطبيق الأختبارات، وبذلك تضمن الباحثة اســترجاع معظــم المقاييس.

٢- قامت الباحثة بتوزيع الإختبارات الثلاثة على الطلبة بعد أن تم وضعها معاً وأعطاء رقم لكل مجموعة.

٣- تمّ تطبيق مقياس المعتقدات الاجتماعية ومقياس سمات الشخصية في أحدى المحاضرات التي كانت مدتها ساعة ونصف الساعة بعد أن تم شرح تعليمات الإختبارات للطلبة. في حيث تــمّ تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي في المحاضرة الثانية مع حساب الزمن لكل ســؤال، والمتمثل في سبعة دقائق لكل سؤال.

٤- قامت الباحثة بتصحيح اختبار التفكير الإبداعي، ورصد النتائج على ورقة التصحيح الخاصة بذلك أنظر ملحق رقم (٥).

٥- تمّ تحليل البيانات عن طريق معالجتها بواسطة الحاسوب والحصول على نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة فقد تم استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

السؤال الأول: تم حساب التكرارات والنسب لكل نمط من أنماط التفكير لدى أفراد عينة الدراسة

السؤال الثاني: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي.

السؤال الثالث: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية.

السؤال الرابع: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبــداعي، واجراء اختبار (z) للمقارنة بين معاملات الارتباط. ثم تم حساب معامل ارتبــاط بيرســون بــين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية، وإجراء اختبار (z) للمقارنة بين معــاملات الارتبــاط. لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة في العلاقات السابقة تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها. حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التفكير ما بعد الشكلي وعلاقته بكل من التفكير الإبداعي وسمات الشخصية. وسيتم عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما هي طبيعة تفكير الراشدين؟ تفكير مطلق، أم تفكير نسبي، أم تفكير جدلي"؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب لكل نمط من أنماط التفكير لدى أفراد عينة الدراسة والجدول (٢) يبين نتائج السؤال.

جدول ٢. التكرارات والنسب المئوية كل نوع من أنواع التفكير (مطلق، نسبي، جدلي)

	التكرار	النسبة
الجدلي	٨٥	٢٤,٣٧
النسبي	١٦٠	٤٥,٤١
المطلق	١٠٦	٣٠,٢٢
المجموع	٣٥١	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) بأن نسبة شيوع نمط التفكير الجدلي لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (٢٤,٣٧%)، وأن نسبة تكرار نمط التفكير النسبي لدى أفراد عينة الدراسة بلغ (٤٥,٤١%)، وكما أن التفكير المطلق بلغت نسبتة ٣٠,٢٢% من إجمالي أفراد عينة الدراسة، وهذا يقودنا إلى الإستنتاج إلى أن أفراد عينة الدراسة يشيع بينهم ثلاثة أنواع من التفكير يعد التفكير النسبي أبرزهم والذي يحتل الترتيب الأول، ومن ثم يليه التفكير المطلق والذي يحتل الترتيب الثاني، ومن بعدها يأتي التفكير الجدلي والذي يحتل الترتيب الثالث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي"؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي والذي تظهر نتائجه في الجدول (٣).

جدول ٣. معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي

	الارتباط	التباين المفسر	الدلالة
الطلاقة	٠,٢١	٠,٠٤٤١	٠,٠٠
المرونة	٠,٢١	٠,٠٤٤١	٠,٠٠
الأصالة	٠,٢١	٠,٠٤٤١	٠,٠٠
الكلي	٠,٢٢	٠,٠٤٨٤	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٣) بأن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بأبعاده الفرعية بلغت بالترتيب (٠,٢١، ٠,٢١، ٠,٢١، ٠,٢٢) للدرجة الكلية والأصالة، والمرونة، والطلاقة، وأن جميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وهذه النتيجة تشير إلى أن الزيادة في التفكير النسبي ينعكس إيجابياً على التفكير الإبداعي، لذا يوجد هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي. كما ان التباين المفسر لعلاقة التفكير الإبداعي بإبعادة بالتفكير النسبي بلغت (٠٤٤١,، ٠٤٤١, ، ٠٠٤٤١,، ٠٤٨٤,) بالترتيب لإبعاد الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والدرجة الكلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية"؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية والذي تظهر نتائجه في الجدول (٤)

جدول ٤. معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية

العامل	الارتباط	الدلالة
العصابية	-٠,١٦	٠,٠٠
الانبساطية	-٠,٠٣	٠,٦٤
الانفتاح	-٠,٤٢	٠,٠٠
الموافقة	-٠,٠٥	٠,٤٠
مظاهر الضمير	-٠,٠١	٠,٩٠

يتضح من الجدول (٤) بأن معامل الإرتباط بين أبعاد الشخصية بلغت بالترتيب (٠,١٦- ، ٠,٠٣- ، ٠,٤٢، ٠,٠٥- ، ٠,٠١) لسمات العصابية، الإنبساطية، الإنفتاح، الموافقة، مظاهر الضمير، وأن الإرتباط الدال كانت فقط بين سمتي (العصابية، والإنفتاح) والتفكير النسبي، حيث كانت الإرتباطات دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وفيما يتعلق بإتجاه العلاقة فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين سمة الإنفتاح والتفكير النسبي بمعنى انه كلما زاد مستوى الإنفتاح انعكس ايجابا على مستوى التفكير النسبي.، في حين أن العلاقة بين سمة العصابية والتفكير النسبي كانت عكسية، بمعنى أنه كلما زاد مستوى العصابية انعكس ذلك سلبا على مستوى التفكير النسبي.

أما سمات الإنبساطية، الموافقة، ومظاهر الضمير، فإنه لم يبلغ معامل الارتباط بينهما وبين التفكير النسبي مستوى الدلالة الإحصائية.

وهذا يقودنا إلى الأستنتاج إلى أن فقط بعض أبعاد الشخصية (العصابية، والانفتاح) ترتبط بشكل دال مع التفكير النسبي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة للعلاقة الإرتباطية بين تفكير الراشدين وتفكيرهم الإبداعي وسمات الشخصية تعزى لمتغير الجنس"؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الابداعي، وإجراء اختبار (Z) للمقارنة بين معاملات الارتباط والذي تظهر نتائجه في الجدول (٥)

١- التفكير النسبي والتفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس

جدول ٥. معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي، وإجراء اختبار (ز) للمقارنة بين معاملات الإرتباط

	الذكور ن = ١٦٦		الإناث ن = ١٨١			
	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	(ز)	الدلالة
الطلاقة	٠,١٧	٠,٠٠٣	٠,٢٤	٠,٠٠٠	-٠,٦٧	٠,٥٠
المرونة	٠,١٧	٠,٠٠٣	٠,٢٥	٠,٠٠٠	-٠,٧٧	٠,٤٤
الأصالة	٠,١٨	٠,٠٠٢	٠,٢٥	٠,٠٠٠	-٠,٦٨	٠,٤٩
الكلي	٠,١٨	٠,٠٠٢	٠,٢٦	٠,٠٠٠	-٠,٧٨	٠,٤٣

يتضح من الجدول (٥) بأن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بأبعاده الفرعية لدى عينة الذكور بلغت بالرتيب (٠,١٨، ٠,١٨، ٠,١٧، ٠,١٧) للدرجة الكلية والأصالة، والمرونة، والطلاقة، وأن جميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ فاقل. وهذه النتيجة تشير إلى أن الزيادة في التفكير النسبي ينعكس إيجابيا على التفكير الإبداعي، لذا يوجد هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي لدى عينة الذكور.

أما عينة الإناث فقد كانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي بأبعاده الفرعية لدى عينة الإناث بلغت بالرتيب (٠,٢٦، ٠,٢٥، ٠,٢٥، ٠,٢٤) للدرجة الكلية والأصالة، والمرونة، والطلاقة، وأن جميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ فاقل. وهذه النتيجة تشير إلى أن الزيادة في التفكير النسبي ينعكس إيجابياً على التفكير الإبداعي، لذا يوجد هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي لدى عينة الإناث.

ولفحص إذ كانت الفروق بين معاملات الارتباط دالة إحصائيا تم اجراء اختبار (z) للمقارنة بين معاملات الإرتباط والذي تظهر نتائجة في الجدول (٥)، حيث أشارت النتـائج إلـى أن قـيم الإحصائي كانت قيم الاحصائي (z) (-٠,٦٧ ، -٠,٧٧ ، -٠,٦٨ ، -٠,٧٨) وجميع هـذه القـيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. لذا لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين التفكير النسبي للراشدين وتفكيرهم الإبداعي تعزى لمتغير الجنس.

جدول ٦. معامل ارتباط بيرسون بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات، واجراء اختبار (ز) للمقارنة بين معاملات الارتباط، تبعاً لمتغير الجنس

العامل	الذكور ن = ١٦٦		الإناث ن = ١٨١		ز	الدلالة
	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة		
العصابية	-٠,٠٦	٠,٥٠	-.٢٦٢	.٠٠١	-١,٩	٠,٠٥٧
الانبساطية	-٠,٠٢	٠,٨٥	-.٠٥٨	.٤٦٤	-٠,٣٥	٠,٧٢
الانفتاح	٠,٤٠	٠,٠٠	.٤٢٣	.٠٠٠	-٠,٢٢	٠,٨٢
الموافقة	-٠,٠٢	٠,٨٠	-.٠٥٦	.٤٨٢	-٠,٣٥	٠,٧٢
مظاهر الضمير	٠,٠٤	٠,٦٦	-.٠٢٤	.٧٦٣	٠,١٥	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٦) بأن معامل الإرتباط بين أبعاد الشخصية مع التفكير النسبي بلغـت بالترتيب (-٠,٠٦، -٠,٠٢، ٠,٤٠، -٠,٠٢، -٠,٠٤) لسمات العصابية، الإنبـساطية، الإنفتـاح، الموافقة، مظاهر الضمير لدى عينة الذكور، وأن الإرتباط الدال كانت فقط بين سمة الإنفتاح والتفكير النسبي، حيث كان الإرتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وفيما يتعلق بإتجاه العلاقة فقد أشارت النتائج بأنه يوجد علاقة إيجابية بين سمة الإنفتاح والتفكير النسبي بمعنى أنـه كلمـا زاد مـستوى الإنفتاح انعكس أيجابياً على مستوى التفكير النسبي. أما سمات العصابية، الإنبـساطية، الموافقـة، ومظاهر الضمير، فإنه لم يبلغ معامل ارتباط بينهما وبين التفكير النسبي مستوى الدلالة الإحصائية.

أما عينة الإناث فإن معامل الإرتباط بين أبعاد الشخـصية بلغـت بالترتيـب (٠,٢٦٢ - ، ٠,٠٥٨، ٠,٤٢٣، -٠,٠٥٦ ، -٠,٢٤) السمات العصابية، الإنبساطية، الإنفتاح، الموافقة، مظـاهر الضمير، وأن الإرتباط الدال كانت فقط بين سمتي (العصابية، والإنفتاح) والتفكير النـسبي، حيـث

كانت الإرتباطات دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وفيما يتعلق بإتجاه العلاقة فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين سمة الإنفتاح والتفكير النسبي بمعنى أنه كلما زاد مستوى الإنفتاح أنعكس إيجاباً على مستوى التفكير النسبي.، في حين أن العلاقة بين سمة العصابية والتفكير النسبي كانت عكسية، بمعنى أنه كلما زاد مستوى العصابية انعكس ذلك سلباً على مستوى التفكير النسبي.

أما سمات الإنبساطية، الموافقة، ومظاهر الضمير، فإنها لم يبلغ معامل ارتباط بينهما وبين التفكير النسبي مستوى الدلالة الإحصائية.

فيما يتعلق بالمقارنة بين معاملات الإرتباط فقد تم إجراء إختبار (z) والذي تظهر نتائجة في الجدول (٦) حيث أشارت النتائج بأن قيم الإحصائي كانت قيم الإحصائي (z)، (-١٩، -٠,٣٥، -٠,٢٢، -٠,٣٥، ٠,١٥) وجميع هذه القيم ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. لذا لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في العلاقة الإرتباطية بين تفكير الراشدين وسماتهم الشخصية تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، والتوصيات التي تقترحها الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما طبيعة تفكير الراشدين، تفكير مطلق، نسبي، أم جدلي"؟.

كشفت نتائج الدراسة عن أن أفراد العينة يتوزعون على ثلاثة أنماط من التفكير، التفكير المطلق بنسبة (٣٠،٢٢) التفكير النسبي بنسبة (٤٥،٤١) التفكير الجدلي بنسبة (٢٤،٣٧) وهذا يشير إلى أن التفكير النسبي يحتل المرتبة الاولي من انماط التفكير لدى الراشدين. لقد جاءت هذه النتائج متفقه مع نتائج دراسة سينوت (1982) Sinnott التي توصلت إلى أن العمليات النسبية هي الأكثر استخدام من قبل العديد من الراشدين في تحليل العلاقات المعقدة؛ كالعلاقات الشخصية في حل المشكلات اليومية. كما تتفق مع دراسة أجراها ريكارد و دينس (1994) Richard & Dennis التي وجدت أن الراشدين أكثر قدرة على الدمج بين المطالب العاطفية ومعالجة المشكلات ذات السياق الواقعي الحقيقي وان تفكيرهم نسبي. وأيضاً دراسة فيوكمان (2005) Vukman التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة في اداء أفراد العينة لصالح الراشدين وأن التفكير النسبي والجدلي كان منخفضاً لدى المراهقين ويزداد في مرحلة الرشد المبكر. بالإضافة إلى دراسة كرامر وودروف (1986) Kramer & Woodruff التي وجدت أن الأكبر سناً أكثر قدرة على قبول الافتراضات النسبية والجدلية من الاصغر سناً.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الادب النظري السابق. يشير لابوفية- فيف وباشيس وسينوت (Labouvie- vief (1982,1980) Bassecches (1980) Sinnott (1980) إلى أن التحولات نوعية في تفكير الراشدين، وانها متسلسلة ولا رجعة فيها، ففي المرحلة الأولى تكون لدى الراشدين الكفاءة الشاملة للعمليات الشكلية، وما يلبث الراشدين أن يتحولوا نحو النسبية والربط بين نظامين ثم يتجهون نحو الجدلية، حيث التعامل مع التناقضات (Mcbrid,1998).

أما بيري Perry فيشير إلى أن تفكير الطلبة في مرحلة الرشد يتطور نحو النسبية ففي بداية المرحلة يتقلص التفكير الثنائي ليتجه الطلبة نحو التفكير المتعدد، وفي السنة الرابعة من الدراسة يتطور تفكير الطلبة نحو النسبية واخيراً الإلتزام بالنسبية. وهو يرى أن الطالب خلال خبراته المتراكمة من سنوات الدراسة الجامعية يستطيع أن يلزم نفسه بالآراء والأيدولوجيات والقيم والأعتراف في الخطأ في اختياراتهم، وقبول المسؤولية والنتائج المترتبة على ذلك واستعداد لقبول الآخرين وأحترام خياراتهم (Kurfiss,1984).

ترى سينوت (1982) Sinnott أن العمليات النسبية هي ما بعد شكلية وهي موجودة في تفكير الراشدين وتظهر خلال الدراسة حيث يستطيع الفرد تخطي التفكير المجرد في تقديم حلول للمشكلات إلى حلول بديلة متعددة لنفس المشكلة وفق وجهات نظر ترتبط بالحياة الواقعية

وكذلك يشير كرامر (1983) Kramer إلى أن تفكير الراشدين هو تفكير نسبي وأن تفكيرهم يتصف بالقدرة على التوفيق بين المنطق والعاطفة، ويشير إلى أن التفكير ما بعد الشكلي يأتي ضمن ثلاث مراحلة حيث يبدأ بالتفكير المطلق. ثم يتطور التفكير إلى التفكير النسبي ليصل الراشد إلى التفكير الجدلي الذي يتسم بقبول التناقضات واعتبارها مصدراً وفرصة للنمو التغير الإيجابي.

كما يرى كومن (1984) Common & Richared أن تفكير الراشدين هو تفكير نسبي يأتي نتيجة للتوسع في العالم الإجتماعي الذي يحتوي العديد من التغيرات ووجهات النظر المتعددة والأدوار الجديدة.

وعلى الرغم من ان البياجيون الجدد يرون أن مرحلة التفكير ما بعد الشكلي هي مرحلة الإدراك المناسبة لحل مشاكل العالم الواقعي من وجهة نظر واقعية، الا انهم يرون أيضاً أنه ليس جميع الأفراد يصلون ويحققون هذه المرحلة إذ انهم لم يخرجوا من مرحلة التفكير الشكلي (Knerr (2006. وهذا ما يفسر أن نسبة قليلة من أفراد العينة وصلوا إلى مستوى التفكير الجدلي والذي يعتبر المرحلة المتقدمة من التفكير ما بعد الشكلي بالمقارنة مع نسبة المفكرين تفكيراً مطلقاً، وتفكيراً نسبياً.

إن الأدب النظري والدراسات السابقة تؤكد على أن تفكير الراشدين يتطور من التفكير المطلق إلى التفكير النسبي ثم الجدلي. إن مرحلة الرشد هي مرحلة أدوار جديدة ومعطيات سياقية مختلفة، وهذا يتطلب من الفرد التغيير في نمط تفكيره ليتناسب مع التغيرات الإجتماعية.

يواجة الراشد في هذه المرحلة مشكلات قد تكون مختلفة وتتطلب حلولاً متعددة وهذا يتطلب منه المرونة بالتفكير ودمج ذاته مع الواقع الاجتماعي لمواجهة معطيات السياق الذي يعيش فيه. يشير ريجل (Riege) إلى أن تفكير الراشدين يقوم على الحجة أو الحوار وهو ينطوي على التناقض، وهذا يؤدي إلى واقع جديد وحركة ذهاباً واياباً بين عناصر تحقق توليفة وبناء جديد. وبناءً على هذا فإن البنى المعرفية للفرد تتحول بإستمرار ليصبح تفكيره جدلياً (Ijzendoorn and Goossen,1984).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي"؟.

كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ما بين التفكير ما بعد الشكلي وكافة أبعاد التفكير الإبداعي، وأن الزيادة في التفكير النسبي انعكست إيجابياً على التفكير الإبداعي. وقد أتفقت هذه الدراسة بعض الشيء مع دراسة تشيو (2006) Chiou التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التفكير النسبي والتفكير الجدلي والاداء الإبداعي، في حين أن العلاقة سلبية بين التفكير المطلق والأداء الإبداعي، ومع نتائج دارسة وي و شيو (2008) Wu & Chiou التي أشارت إلى أن كل من التفكير النسبي والجدلي يرتبطان بشكل إيجابي مع الأبعاد الستة للإبداع. كما اتفقت مع النتائج التي توصل إليها يانغ وشان (2010) Yang & Chin من حيث وجود ارتباط مرتفع بين القدرة الابداعية لدى المفكرين الجدليين في حين أن الارتباط كان ضعيفاً لدى المفكرين الشكليين.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الادب النظري السابق. حيث أشار تشيو إلى أن التفكير النسبي ينبغي أن يكون مصدراً للحداثة، وأن التفكير الجدلي هو مصدراً للأفكار الجديدة وهذا يشبع الإبداع.

وتؤكد سينوت (Sinnott (1982 على أن أحد الجوانب المهمة في حل المشكلات هو تعريف المشكلة بأساليب جديدة، ومختلفة وتصور أسباب وحلول متعددة للمشكلات، وتحديد المتطلبات المتعارفة داخل المشكلة، وإدراك عمليات التفكير الذاتيه وكل هذا بحاجة إلى التفكير النسبي لتحقيق هذه العملية.

يرى يان وارلين (Yan & Arlin (1999 أن الإبداع يحتوى على ثلاثة مفاهيم أساسية، الحداثة والإبتكار والفاعلية، واستناداً لذلك فإن، التفكير الجدلي ما هو إلا عملية إبداعية يتكون من الفرضية والنقيض والتوليف. ويصف روتنبرج (Rothenberg (1996 عملية الإبداع العلمي بأنه يمر عبر عدة مراحل: (أ) الانغماس في حقل معين والدافع هو خلق شيء ما (ب) التركيز في حل واحد أو أكثر ولكن في الطريقة التي تنحرف عن المحاولات السابقة، (ج) النقيض، حيث يتم جلب العنصرين المتعارضين معاً على النحو الذي يؤدي إلى نتائج إبداعية، و(د) وضع وتعميق النظرية. ويرى أن هذه العملية هي جدلية وهي ما بعد شكلية.

كما يشير فالكون (Falcone (2000 إلى ارتباط الحكمة بالخبرات الثقافية للأفراد في مرحلة الرشد، وأن الإبداع يعتبر من المكونات الأساسية للحكمة حيث يشمل القدرة على التحليل، والحكم على الأشياء، والاستخدام السريع للمعلومات في حل المشكلات الواقعية.

إن مفكر العمليات ما بعد الشكلية يميل نحو تحمل الغموض، والتسامح مع الغموض، وتشجيع توليد الإستجابات الجديدة، وكلها ضرورية للإبداع. فالشباب يواجهون صعوداً وهبوطاً في أحداث الحياة، وهذا ما يقود تفكيرهم لان يكون أكثر تعقيداً، وأكثر تطوراً، وأقل صارمة ليتيح لهم التعالم بفعالية مع العالم الإجتماعي المعقد.

إن الأفراد النسبيين والجدليين يرون أن التغيير في التفكير امراً طبيعياً، فهم يشجعون التحرك بعيداً عن وجهات النظر التقليدية القديمة وهذه الخاصية تتفق مع خصائص الأفراد المبدعين الذين يرون أن التغيير شيء طبيعي وهذا ما يدفعهم إلى التحرك بعيداً عن وجهات النظر القديمة التي لا تتناسب ومعطيات التعايش مع الواقع المتغير (Wu & Chiou, 2008).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك علاقة ما بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية"؟.

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين التفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية على بعدين هما: الإنفتاح والعصابية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث كانت العلاقة إيجابية ما بين الإنفتاح والتفكير النسبي في حين أن العلاقة سلية ما بىن التفكير النسبي والعصابية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت دراسة شيو (2000) Chiou إلى أن المفكرين النسبيين لديهم القدرة الشخصية على التأمل مع أنواع مختلفة من المدرسين وانهم اكثر قدرة على تبني أساليب تعلم مختلفة من المفكرين تفكيرا مطلقاً. كما أنها جاءت متفعة مع دراسة غريفين وآخرون (Griffin et al., (2009 الذي يشير إلى وجود علاقة إيجابية ما بين التفكير ما بعد الشكلي والإنفتاح وما بين التفكير ما بعد الشكلي والضمير. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة هوستنر (2006) Hostinar التي وجدت فروق ذي دلالة إحصائية مرتفعة بين التفكير ما بعد الشكلي وأبعاد الإنفتاح في الرأي. وتشير هوستنر إلى أنه وأثناء مرجعتها لبعض الدراست وجدت أن الإنفتاح على التجربة والضمير يرتبطان بإيجابية مع العقلانية، في حين أن العصابية ارتبطت بشكل عكسي مع العقلانية. كذلك تتفق مع دراسة فالكون (2000) Falcon التي وجدت علاقة إيجابية ما بين التفكير ما بعد الشكلي والحكمة. وهو يرى أن الحكمة تعتمد بشكل كبير على التجربة والخبرة الفرديه، حيث أنه وعبر التجارب الثقافية للراشد فإن قدرته المعرفية تصبح اغنى وأكثر تعقيداً. ويشير إلى وجود بعض الصفات الشخصية التي ترافق الحكمة مثل، الحساسية الشخصية، الشخصية الناضجة المندمجة بالواقع والمرونه. ويشير ستينبرغ Sternberg إلى أن المعرفة والشك هما المكونات الأساسية للحكمة. كما يرى لابوفيف – فيف Labovie - vief أن الحكمة تتضمن تواجد مشترك لعنصرين أساسين في حياة الإنسان العقلية المنطقية، والعقلية التركيبية، على افتراض أن هناك حقائق موضوعية بعيدةعن ذاتية الإنسان، وان الحقيقة تتضمن المعنى المشترك في الثقافة التي ينتمي إليها الفرد.

ويمكن تفسير ذللك أنطلاقاً من الأدب النظري سابق الذكر. حيث يشير إلى تأثر الشخصية بالتجارب، وأن العلاقات المستجدة في حياة الراشدين لا بد أن تؤثر على طريقة فهمهم لذاواتهم وللآخرين. حيث تشير نظرية فايجوتسكي (Vygotsky) إلى أن الحاضن لعملية النمو هو السياق

الإجتماعي، والثقافة. ويرى فايجوتسكي أن التفكير هو عملية تتمتع بطبيعة اجتماعية وتحصل نتيجة للتعايش ضمن مجموعة معينة. وأن خبرات الآخرين تعتبر مصدراً من مصادر الخبـرات البديلـة وسماها الخبرة الإجتماعية، إذ يمكن تطور تفكير الفيالوعي الإنساني (قطامي، ٢٠٠٥).

ويؤكد فايجوتسكي أن تفكير الراشدين هو نتاج التطور التاريخي- الإجتمـاعي، وأننـا لا نستطيع مناقشة مبادئ التفكير أو التطور العقلي بشكل جوهري في فراغ، أننا بحاجة إلـى دراسـة الثقافة التي ينمو الطفل في إطاره (سليم، ٢٠٠٢).

كما أكد بعض الفريديون الجدد (أمثال هورنين وادلـر) والنظريـة الإنـسانية، والنظريـة المعرفية الإجتماعية على دور البيئة والتأثيرات الثقافية الإجتماعية على تطور الشخـصية. وكلهـا تدعم نتائج هذه الدراسة، فالتفكير ما بعد الشكلي يحدث نتيجة التغيرات التي يواجهها الراشد فـي الواقع الإجتماعي وضمن السياق الذي يعيش فيه.

ترى سينوت (1992) Sinnott أن التفكير النسبي هو مهارة لأنه يحقق النمـو المعرفـي العميق والناضج والتي يمكن العثور عليه في تفكير الحكماء، إذ يتطور هذا التفكير من خلال إدراك العلاقة بين الذات والآخرين، والعلاقة مع الله اولاً ثم معرفة كيفية الإرتقاء فوق الحقائق المتنـازع عليها والاختيار من بينها. وترى أن الشخص الروحاني لديه القدره على تحقيق هذا الانسجام مـع الواقع المتعدد والقفز من النظام إلى عقول الأفراد.

إن شخصية الفرد تتأثر بما يتعرض اليه من خبرات ولا شك في أن الحياة الجامعية تفرض عليه تغيرات في محيطة الإجتماعي والنفسي. وما يشهده الواقع من تغيرات سريعة على أصعدة عدة كالأوضاع السياسة، والإقتصادية، الإجتماعية كلها ستؤثر بشكل أو بآخر علـى شخـصية الفـرد وبالتالي طريقة تفكيره. إن الجمود بالتفكير سيكون عائقاً أمام الفرد من تحقيق فهمه للعالم الخارجي وقدرته على التعامل والتأقلم مع هذا العالم إذ أن التفكير النسبي قد يتطلبات نمطاً معيناً من الشخصية تمتاز بالمرونه والقدرة على التكيف مع متغيرات الحياة الواقعية.

كما أن اتساع شبكة العلاقات الاجتماعية والدخول في أنماط جديدة مـن العلاقـات التـي يفرضها التطور التكنولوجي، ودخول عالم الانترنت وشبكات التواصل الإجتماعي ومـا لهـا مـن

تأثيرات على انماط التفكير واشكال العلاقات، وإمكانية تبادل الأفكار والحوار بصورة أوسع وأكثر حرية، تطلق العنان للتفكير باتجاهات متعددة إذ أن التفكير الثنائي الأبعاد لن يكون صالحاً لمواكبة هذا التحول الاجتماعي، فالتناقضات والتسارع هي السمه الغالبة على المجتمع الآن. بالإضافة إلى أن العالم العربي والواقع الأردني شهد تغيرات كبيرة ومتلاحقة في الآونة الأخيرة. وأدى إلى ظهور حركات اجتماعية وسياسية مما يتطلب المرونة بالتفكير لمواكبة هذه التغيرات.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة للعلاقة الإرتباطية بين تفكير الراشدين وتفكيرهم الإبداعي وسمات الشخصية تعزى لمتغير الجنس"؟.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ما بين التفكير ما بعد الشكلي وكل من التفكير الإبداعي من جهة، وسمات الشخصية من جهة أخرى تعزى لمتغير الجنس. وقد لقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة تيري (1991) Terry التي توصلت إلى أن درجات الإناث الراشدات أعلى من درجات الذكور الراشدين فيما يتعلق بالتطور المعرفي الإجتماعي في أدب التفكير ما بعد الشكلي، كما وجدت أن الإناث أكثر قلقاً بشان العلاقات من الذكور. كذلك لم تتفق مع دراسة كرامر وملشر (1990) Kramer & Melcher التي أشارت إلى أن الإناث اللواتي يفكرن بطريقة نسبية وجدلية هن أكثر صراعاً في الأدوار، وأكثر قدرة على التعبير عن الدور.

ويمكن تفسير بأن معظم نظريات التفكير ما بعد الشكلي إلى وجود هذه المرحلة من التفكير لدى الراشدين، ولم تميز أي من هذه النظريات ما بين الذكور والإناث من حيث امتلاك هذا النمط من التفكير، أكثر من الآخر، إذ ان التفكير ما بعد الشكلي هو نتاج للتفاعل مع المجتمع ويحدث ضمن السياق الإجتماعي، وتطور العلاقات الشخصيه، وبما أن كل من الذكور والإناث يعيشون ويتطورن ضمن المجتمع والسياق ذاته ويتعرضان لذات البيئة، ناهيك عن التقارب الثقافي والإجتماعي، مما قد يخلق ذات التحديات ويتطلب ذات القدرات لمواجهة هذه التحديات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقه بالتفكير ما بعد الشكلي وعلاقتة بمتغيرات أخرى، كالتخصص، العمر، التحصيل الأكاديمي، الميول.

٢- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة العلاقة السببية بين التفكير ما بعد الشكلي والتفكير الإبداعي من جهة والتفكير ما بعد الشكلي وسمات الشخصية من جهة أخرى.

٣- تصميم برامج تعليمة من قبل الباحثين والمدرسين قائمة على نظرية التفكير ما بعد الشكلي لتنمية تفكير الطلبة والرقي به إلى المستوى الاخير (الجدلي)، والتعامل مع الافكار المتناقضة، وتحفيز الإبداع.

٤- استثمار مستوى التفكير ما بعد الشكلي في زيادة وعي الطلبة، وتدريبهم على أساليب حل المشكلات. خاصة في ضوء ظاهرة العنف الجامعي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو عليا، محمد (١٩٨٣). **السمات العقلية- الشخصية التي تميز الطلبة المبدعين عن غيرهم في المرحلة الثانوية على عينة اردنيـة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنيـة، عمان، الاردن.

- أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). **علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة**، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو جادو، صالح (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العمل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**، أطروحة دكتـوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العيا، عمان، الأردن.

- الأنصاري، بدر (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في المجتمـع الكويتي، **دراسات نفسية**، ٢،٧، ٢٧٧-٣١٠.

- الاشول، عادل (٢٠١٠). **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخه**، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٥). **نظريات التطور الإنساني، وتطبيقاته التربويـة**، عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بركات، زياد (٢٠٠٧). توزع عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة علـى نمـط التفكيـر المجرد، العياني وعلاقة ذلك بالتحصيل الاكاديمي والتفكير الإبداعي لديهم، **مجلـة الجامعـة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**، العدد الثاني، ١٠١٥- ١٠٤٩.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢). **الإبداع، مفهومة، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصة، مراحلة، قياسة، وتدريبة** ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

- حسونه، ظافر (٢٠٠٢). **السمات الشخصية وبعض الخصائص الأخرى لطلبة الصف العاشر في مدارس وكالة الغوث والمدارس الحكومية في اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- الداهري، صالح (٢٠٠٨). **سيكولوجية الإبداع والشخصية**، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- الريماوي، محمد (٢٠٠٩). **علم النفس التطوري، جامعة القدس المفتوحة**، عمـــان، الأردن، مكتب الارتباط.

- الريماوي، محمد (٢٠٠٣). **علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

- الريماوي، وآخرون (٢٠٠٤). **علم النفس العام**، الطبعة الأولى ، عمان: دار المسيرة.

- الريماوي، محمد (١٩٩٨). **علم النفس التطوري**، جامعة القدس المفتوحة، عمـــان، الأردن، مكتب الارتباط.

- الشمري، بشرى (٢٠٠٧). **علم نفس الشخصية**، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- الشنطي، راشد (١٩٨٣). **دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبـــداعي صـــورة معدلة للبيئة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.

- الصمادي، محارب (٢٠٠٩). **الحل الإبداعي للمشكلات، تطبيقات عملية في تنمية التفكيـــر الإبداعي والمهارات فوق المعرفية:** دار قنديل للنشر والتوزيع.

- صوالحة، عونية؛ العبوشي، نوال (٢٠١٠). دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم النفسية**،١٩.

- عياصرة، محمد؛ حمادنة، برهان (٢٠١٠). التفكير الإبداعي لدي طلبة المرحلة الثانوية فـــي مدينة اربد في الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث **(العلوم الإنسانية)**، مجلد ٢٤ (٩).

- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٢). **نظريات الشخصية**، عمان: دار المعرفة الجامعية.
- العتوم، عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق** عمان: دار المسيرة.
- عوض الله، عهود (٢٠١٢). **أثر مركز الضبط وما بعد التفكير المجرد في الإبداع لدى طلبة جامعة اليرموك**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨). **نظريات الشخصية**، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر؛ أبو شعيرة، خالد (٢٠١٠). **أساسيات في التفكير**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- كريمان، صالح (٢٠٠٧). **سمات الشخصيية وعلاقتها بقلق المستقبل**، اطروحة دكتوراة غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- المرابحة، عامر (٢٠٠٥). **تقنين قائمة نيو لقياس الأبعاد الخمسة للشخصية على الطلبة الجامعيين في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك.
- الهروط، موسى (٢٠١١). **أثر استخدام برنامج تعليمي قائم على القراءة الناقدة في تنمية مهارات التفكير التأملي والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الاردنية، الأردن.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣). **مقدمة في علم النفس**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الانجليزية:

- Amett, J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teen through the twenties, **American Psychologist**, 55:469-480.

- Arentt, J & Tanner, J. (2006). Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century**, American Psychological association.**

- Basseches, M. (2005). The development of dialectical thinking as an approach to integration, Integral Review: A transdisciplinary and Transcultural, **Journal for new thought, Research, and praxis (1).**

- Bee, H & Mitchell, S. (1980). The developing person a life-span approach**, Harperd and Row publishers, San Francisco.**

- Blouin, P & Mckevie, S. (2012). Postformal thinking as a predictor of Creativity and of the Identifiation and appreciation, Irony and Metaphor, **North American Journal of Psychology**, 9-50, 14, 1,

- Cartwright, K. (2001). Cognitive development theory and spiritual development, **Jornal of adult development**, 8, 4, 213-220.

- Cheng, C. (2009). Dialectical thinking and coping flexibility: Amultmethod approach, **Journal of personality**, 77, 2, 471-494.

- Chiou, W. (2008). College students, rols, models learning style preferences and academic achievement in collaborative teaching: absolute versus relativistic thinking, **adolescence,** 43, 169, 129-142.

- Chiou, W. (2006). The relationship between postformal thinking and creative performance among college students, **Art Education**, 12, 65-84.

- Chiou, W & Line, M. (2001). The development of postformal thinking beliefs: Relativistic thinking and Dilectical thinking, **Journal of education and psychology**, 24, 1, 191-222.

- Commons, M; Bresette, L & Ross, S. (2008). Conection between Postformal thinking and major scientific innovation, **World futures**, 64, 503-512**.**

- Commons, M & Richards, F. (198٤). A four post formal stage**, Handbook of adult development**, New York.

- Friedman, H & Schustack, M. (1999). Peronality, Classic Theories and Modern Research, **Library of Congress cataloging in publication data**.

- Falcone, G. (2000). The relationship of postformal thought to conceptions of wisdam as mediated by age and education. **A dissertation submitted** to **the graduate school of education, New Brunswick**, New Jersy.

- Freiberg, K. (1992). Human development a life-span approach, forth edition, **The University of Maryland, Jones and Bartltt publishers**.

- Feshbach, S & Weiner, B.(1991). Personality**, Heath & Company Lexinghton, Massachusetts, Toronto.**

- Fletcher, T.(2010). **A grunded theory analysis of relationship between creativity and occupational therapy. Doctoral Disserational, Taxas A & M University, commerce dissertation abstract, 8405818.**

- Gormly, A & Brodzinsky, D. (1989). Life span human development, **Rinehart and Winston Inc, Florida.**

- Griffin, J, Gooding,S , Semesky,M, Farmer,B, Mannchen,G, & Sinnott, J. (2009). Brief studies of relations between postformal thought and non-cognitive factors: Personality, Political opinins, social attitudes. **Journal of adult development,** (16), 173-182.

- Guenther, K. (1998). Human Cognition**, Prentice-Hall INC, New-Jersy.**

- Galupo, M. Cartwright, K. Savage, L. (2010). Cross-Caterory friendship and postformal thought among college students. **Journal of adult development,** 17, 208-214.

- Hampson, G. (2007). Integral Re-views postmodernism: The way out is **through, Integral Review** 4, available at www.metafuture.org

- Hostinar, C. (2006). Evidence of post-formal thinking among college Students, **Proceedings of the national conference on undergraduate research, The University of North Carolina.**

- Ijzendoorn, M; &Goossens, F (1984). KlausF. Riegel and Dialictical psychology in search for the changing individual in a changing society, **Storia E Critica Della Psicologia,** Vol,1.

- Jennings, J; Galupo,M; & Cartwgight,K. (2009). The role of post formal cognitive decelopment in death acceptance**, Jornal of adult development**, (16), 166- 172.

- Jedrzkiewicz, J. (1983). Adult development and mental effort, A new-Piagetion experimental analysis, Master thesis of Art**, psychology York University Toronto.**

- Kinight, C & Sutton,R (2004). Neo- Piagetian theory and research: enhancing pedagogical practice for educators of adult, **London reviw of education**, 2,1, 47-60

- Kincheloe, J. & Steinberg, S. (1993). A tentative description of post formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory, **Harvard Educational Review ,ProQuest psychology journal**, 63,3.

- Kramer, D. (1983). Post-formal operation? A need for further conceptualization, **Human Development**, 26, 2, 91-105.

- Karmer, D & Woodruff, D. (1986). Relativistic and dialectical thought in three adult age - groups, **Human development**, 29, 5, 280-290.

- Kramer, D. & Melchion, J. (1990). Gender, Role, Conflict and the development of relativistic and dialectical thinking, **Behavral Science**, 23, 9, 10, 553-575.

- Kimmel, D. (1990). Adulthood and aging, Third adition, **John Wiley and sons**, New Yourk.

- Kincheloe, J; Steunberg, S. (1993). Atenetive descriptin of postformal thinking: The critical confronation, **Harvaed educational review, Proquest.**

- Kurfiss, J (1984). Development perspectives on writing and intellectual Growth in college, **Professional and Organizational Development.**

- Kerka, S (1999). Creativity in adulthooh**, Eric Digest**, 204.

- Lindqvist, G (2003). Vygotsky’s theory of creativity, **Creativity Research Journal,** 15, 2-3, 245-251.

- Markoulis, D (2001). Postformal and Postconventional Reasoning in Educationally Advanced Adult, **Jornal of Genetic psychology**, 150, 4, 422- 439.

- Myers, D (1995). Psychology, Fourth Edition, **Worth**, New York.

- Marchand, H (2001). Some reflection on postformal thought. **The Genetic Epistemology,** 29, 3.

- Mcbride, L. (1998). **A comparison of operations in diverse adult populations: Contrasting African Americans and standard – average- European Americans,** Doctoral Dissertation, Taxas Tech University, dissertation abstract, 9912787.

- Nevied, J & Rethus, S (2010). **Psychology and the chalienges of life adjustment and growth, John Wileg and sons**.

- Pourchot, T. & Smith, C. (2004). Some implications of life span developmental psychology for adult education and learning, **Journal of life long learning**, 13 69-82,

- Paltez, S & Peng, K. (2009) Problem finding and contradiction: Examining the relationship between naïve dialectical thinking exhnicity, andcreativity**, creativity Research Journal**, 21, 2-3, 139-151.

- Premuzic, T. (2011). **Personality And Individual Differences, K.V petrides,** London Psychmetric laboratory, University College, London.

- Rickard, S & Dennis, P. (1994). Postformal reasoning during adolescence and young adulthood: The influence of problem relevancy. **Adolescence,** 29, 114.

- Swentosky, A. (2008). **A new- Piagetian approach to social cognitive development,** Master degree of science, Piltshuigh University.

- Sigelmane, C, Shaffer, D. (1991). Life-span human development, **Brooks-Cole Company, California.**

- Sinnott, J. (1992). Development and yearning: Cognition aspect of Spiritual development, **Paper of the annual convention of the Washington, Dc.**

- Sinnott, J. (1982). Do adult use a post formal thinking "theory of relativity " to solve everyday logical problem? , **paper presented at the annual scientific meeting of the gerontological society,** poston: 19-23

- Schie, W. (1996). Intellectual development in adulthood, Hand book of the Psychology of adding, 4th ed., **Academic pres, San Diego**, 260-286.

- Terry, M. (1991). **Sex differences in social cognitive development of mediating variables,** Doctoral dissertation, University of Montana, dissertation abstract, 9836535.

- Torbert W & Carroll W. (1994). **Cultivating post formal adult Development: higher stages and contrasting interventions**, Boston

- Vukman, K (2005). Developmental differences in Metacognition and their Connection with cognitive Development in Adulthood, **Journal of Adult Development**, 12, 4, 211-221.

- Wu, p & Chiou, W. (2008). Postformal thinking and creativity among lateadolescents: Apost-Piagetion approach, **Adolescence**, 43,169, 237-251.

- Worst, S. (2007). **Vycotskys theory of the creative imagination: a study of influaences on preservice teachers creative thinking capacities,** Doctoral Dissertation, Wertern Michigan University, Kalamazoo.

- Yang, C; Wan, C & Chiou. (2010). Dialectical thinking and creativity Among young adult: A postformal operations perspective**, Psychology Journal** ,63,3, 296.

- Zanden, J (1993). Human development, Fifth edition, **The Ohio State university, McGraw-Hill,Inc.**

ملحق١. أعضاء لجنة التحكيم لأدوات الدراسة

اسم المحكم	الكلية	التخصص	الجامعة
د. كمال نزال	العلوم التربوية	ارشاد نفسي ومهني	اربد الأهلية
د. عبد المهدي صوالحة	العلوم التربوية	ارشاد نفسي ومهني	اربد الأهلية
د. نشات حسونة	العلوم التربوية	ارشاد نفسي ومهني	اربد الأهلية
أ.د محمد صوالحة	كلية التربية	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. نصر العلي	كلية التربية	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
د. قاسم سمور	كلية التربية	ارشاد نفسي	جامعة اليرموك
د. عبد الكريم خضر	العلوم التربوية	علم نفس تربوي	جامعة حائل
د. صبحة علقم	الآداب	اللغة العربية	جامعة الزيتونة
د.عبد الرحيم مراشدة	الآداب	اللغة العربية	جامعة جدارا

ملحق٢. قائمة المعتقدات الاجتماعية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاتة

بين يديك قائمة المعتقدات الإجتماعية، يدور هذا المقياس حول كيف يفكر الأشخاص تجـاه الناس والعلاقات، والمؤسسات. لا توجد إجابة محددة ... أو إجابة صحيحة أو خاطئة. سوف يـتم الأهتمام بالأفكار التي تؤمن بها تجاه البشر. اقرأ كل فقرة (أ، ب، ج). ثم ضع دائرة حول رمـز الفقرة التي تعبر عن وجهة نظرك، إذا كان هناك أي فقرة لا تمثل أفكارك بشكل تام أختر الإجابـة الأقرب إلى تفكيرك. إختر إجابة واحدة فقط. إذا وافقت على جزء من الفقرة ولم توافق على الجزء الآخر اختر إجابتك على أساس الجزء الثاني من الفقرة (الفقرة التي تبدأ بـ لأنه ....).

أرجو تعبئة المعلومات الشخصية اللاحقة، علماً بإن هذه الاجابات لن يطلع عليها أحد، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع الشكر والتقدير لحسن تعاونكم....

الباحثة

عروب النمرات

الرقم	الفقرة
١	أ-لا تستطيع أن تعرف أي شخص بشكل تام؛ وذلك لأن معرفتك له بمواقف معينة لا تعني معرفتك له بمواقف أخرى. ب- لا تستطيع أن تعرف أي شخص بشكل تام؛ وذلك لأن الشخص يبدو مختلفاً في الأوقات المختلفة، اعتماداً على الجانب التي تنظر اليه. ج- تستطيع أن تعرف أي شخص بشكل تام؛ وذلك لأنه بعد وقت كافٍ فإن مخرجات الشخص الحقيقية تسمح لك برؤية ما الذي جعلة مميزاً
٢	أ- يوجد مبادئ أخلاقية مطلقة؛ وذلك لأن بعض السلوكيات تعتبر خاطئة عالمياً (خاطئه لكل شخص في أي مكان في العالم) وأنه ليس من العدالة الوقوف ضدها. ب- لا يوجد مبادئ أخلاقية مطلقة؛ وذلك لأننا نحن الذين نضع مجموعة القوانين الثابتة التي تنظم حياتنا، والتي تضع لحياتنا أهدافاً ذات معنى. ج- لا يوجد مبادئ أخلاقية مطلقة؛ وذلك لأن الأخلاق أمر شخصي (ذاتي) ولدى الناس أفكار مختلفة عن الأخلاق.
٣	أ- تقوم بلدنا عادةً بالعمل الصائب؛ وذلك لأن لدينا أخلاقيات حتمية تتحكم بقراراتنا السياسية، والإقتصادية. ب- لا تقوم بلدنا أحياناً بالعمل الصائب؛ وذلك لأننا في بعض الأحيان نحتاج إلى التشكيك بالأجراءات المتخذة، لتحقيق النتائج المطلوبة. ج- يمكن أن تقوم بلدنا بالعمل الصائب؛ وذلك لأنه عندما تتناقض المبادئ والحقائق نستطيع إعادة تعريفها واستكشاف الحلول غير الكاملة وأخذ كليهما بعين الأعتبار.
٤	أ- ليس بالضرورة أن تكون المعارضة خطيرة؛ وذلك لأنه لا يمكن أبداً أن تجزم أن المعارضة سوف تتسبب لاحقاً بمشاكل كثيرة، لأن الحياة لا يمكن التنبؤ بها. ب- المعارضة أمر خطير؛ وذلك لأن الاستسلام للمعارضين يضعك تحت رحمة الأفراد الذين يريدون فرض أفكارهم على المجتمع. ج- المعارضة هي علامة صحية؛ وذلك لأنه إذا إضطهدت الآخرين غير المهمين فيمكن أن تدمر نفسك في هذه العملية وتصبح لا إنساني.
٥	أ- تحدد مشاعر الفرد شكل التعامل مع الآخرين؛ وذلك لأنه إذا أحببت شخصاً فسوف تتعامل معه بشكل جيد، ولكن إذا كانت مشاعرك عكس ذلك، فمن المحتمل أن تتعامل معه بشكل سيء. ب- من الصعب معرفة العوامل التي تحدد مستوى التعامل مع الأفراد؛ وذلك لأن شعورك بعدم الراحة في التعامل مع أي شخص يمكن أن يؤدي إلى توليد مشاعر سيئة في داخلك، رغم عدم معرفتك بأسبابها. ج- تحدد شخصيتك كيفية تعاملك مع الآخرين؛ وذلك لأنه توجد أنواع من الشخصية تتآلف بالفطرة وسوف تعرف مباشرة إذا كنت تستطيع التعامل مع أي من هذه الشخصيات.
٦	أ- لا يعد التغيير طبيعياً؛ وذلك لأن الناس يحتاجون إلى قيم تقليدية لتصويب مشكلات المجتمع، والإبتعاد عن هذه القيم يكون مدمراً. ب- يعد التغيير طبيعياً؛ وذلك لأنه لا يوجد شيء يدوم إلى الأبد، وكل جيل جديد يأتي بالتغييرات الخاصة به. ج- يعد التغيير طبيعاً؛ وذلك لأنه سيكون هناك دائماً مشكلات جديدة تتطلب تغيير طرقنا في التفكير من أجل حلها.

٧	أ- لا يمكنك أن تعرف فوراً فيما إذا كنت ستحب شخصاً ما؛ وذلك لأن المشاعر تتغير وتتطور، وتأخذ أشكالاً مختلفة إذا ما أردت التعرف على الشخص. ب- يمكن أن تعرف فوراً فيما إذا كنت ستحب شخصاً ما؛ وذلك لأن هناك نوعاً من الناس لا تحبهم ولا ينسجمون معك، وتستطيع أن تشعر بذلك من أول لقاء. ج- لا يمكنك أن تعرف فوراً فيما إذا كنت ستحب شخصاً ما؛ وذلك لأن حبك أو عدمه يعتمد على شخصية الفرد في تلك اللحظة، والتي تؤثر على وجهة نظرك فيه.
٨	أ- يكون لدى كلا الطرفين في الحروب وجهة نظر صحيحة؛ وذلك لأن كل طرف يرى المشكلة من وجهة نظره، وبالتالي يتوصل إلى نتائج مختلفة. ب- يكون أحد الجانبين في الحروب على حق، والجانب الآخر على باطل؛ وذلك لأن إختلاف الجانبين يدل منطقياً على إستحالة أن يكونا معاً على صواب. ج- يشارك جانبا الحرب في حدوث المشكلة؛ وذلك لآن الجانبين ينتميان لنفس المجتمع، ويعتبران جزءاً من المشكلة التي ظهرت في العالم.
٩	أ- لن يكون هناك أبداً مجتمع مثالي؛ وذلك لأن كل واحد لديه مفهوم مختلف حول المجتمع المثالي، ولن يكون هناك إتفاق أبداً تجاه الأمور المختلفة. ب- يمكن أن يكون هناك مجتمع مثالي يوماً ما؛ وذلك لأن التطور في التكنولوجيا، وفي العلوم الإجتماعية سيمكننا من التغلب على مشكلات العالم الطبية، النفسية، والإقتصادية. ج- لن يكون هناك أبداً مجتمع مثالي؛ وذلك لأن كل سمة من سمات المجتمع تحمل سلبيات، وإيجابيات، لهذا لا يوجد مجتمع يتكون من سمات جيدة فقط.
١٠	أ- يوجد شخص مناسب لكل إنسان؛ وذلك لأن بعض الأفراد ينتمون لبعضهم البعض ولديهم نمط شخصية واحد، ولذلك فهم متوافقون تمام التوافق. ب- لا يوجد شخص مناسب لكل إنسان؛ وذلك لأن تكوين العلاقات الإنسانية يعتمد على الأشخاص الموجودين في ذلك الوقت، وعلى رغبتهم في تكوين هذه العلاقة، وفي أن تكون العلاقة ذات فائدة. ج- لا يوجد شخص مناسب لكل إنسان؛ وذلك لأن الشخصية التي قد تجدها جذابة أحياناً قد لا تجدها جذابة أحياناً أخرى.
١١	أ- يعد الجمال امراً موضوعياً؛ وذلك لأن بعض سمات الشخصية يظهر تعتبر محببة وهي شيء يتفق عليه كل الناس. ب- يعد الجمال أمراً ذاتياً؛ وذلك لأنه يعتمد على النظرة إلى الشخص، فنظرة الإعجاب مثلاً تؤثر في رأيك بالجمال. ج- يعد الجمال أمراً غير موضوعي، وذلك لأنه عملية تنمو وتتطور وتصبح عميقة جداً كلما اتضحت العلاقات.
١٢	أ- يتغير الرجال والإناث بأستمرار؛ وذلك لأن الناس يسعون إلى التغيير والتطور ويعبرون عن أنفسهم كلما تقدموا في العمر. ب- لا يميل الناس إلى التغيير؛ وذلك لأن من طبيعة الناس أن يرضوا بالطرق التي تحدث فيها الأشياء، لهذا يستمر الرجال في أداء بعض الأدوار، وكذلك النساء. ج- يتغير الناس بأستمرار؛ وذلك لأنهم دائمو التغيير، ويحاولون تبني أدوار جديدة ومواجهة هذه الأدوار في الوقت المناسب.

١٣	أ- الناس في الأساس مختلفين؛ وذلك لأنهم ببساطة يختلفون في التصرف، ولا أمل في فهم هذه الاختلافات مهما حاولنا. ب- الناس في الأساس ليسوا مختلفين؛ وذلك لأنك ترى الأختلافات في تصرفات الآخرين فقط عندما تفكر بطريقة غير صحيحة. ج- الناس في الأساس مختلفين؛ وذلك لأنهم دائماً يتغيرون ويصبحون أشخاصاً جدد، وبذلك فهم يختلفون عما كانوا عليه سابقاً.
١٤	أ- يمكن للشخصية أن تتشكل أو لا تتشكل بمرحلة الطفولة ؛ وذلك لان الشخصية تتأثر بالبيئة وتؤثر فيها بإستمرار، ولهذا لا نستطيع أن نعرف بالتأكيد كيف تتشكل الشخصية. ب- تتشكل الشخصية في مرحلة الطفولة؛ وذلك لأنها تتأثر بالآباء، الأقران، والمدرسين، ولهذا فيها عملية منظمة. ج- لا تتشكل الشخصية بمرحلة الطفولة؛ وذلك لأنها تتغير بأستمرار لتتناسب مع البيئة الحالية، وذلك من أجل التكيف والحصول على ما هو ضروري لإستمرارية الحياة.
١٥	أ- من الصعوبة التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن الزواج يعتمد على الإلتزام الفاعل نحو الشريك الآخر، وإذا وجد الإلتزام فإن الإختلافات سوف تحترم ويتم تقبلها. ب- من الممكن التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن الزواج يتضمن إيجاد الشريك المناسب، وعندما يلتقي اثنان ويكونان على إتفاق فيما بينهما للزواج، فمن المفروض أن يكون زواجهما ناجحاً. ج- ليس ممكناً التنبؤ بديمومة الزواج؛ وذلك لأن إختيار الشريك، ونجاح الزواج يرتبط بكثير من العوامل التي تكون خارج نطاق السيطرة.
١٦	أ- يمكن أن تعزى المشكلة في الأسرة، أو المؤسسة إلى شخص واحد؛ وذلك لأن ذلك الشخص، بسبب ما لديه من مشاكل يولد مشكلات جديدة مع الأشخاص الآخرين، مسبباً خلافات بين المجموعة. ب- ليس في العادة أن تعزى المشكلة في الأسرة، أو المؤسسة إلى شخص واحد؛ وذلك لأنه عندما تظهر المشكلة في المجموعة فإنها ستؤدي إلى تغيير في كيفية عمل الأشخاص الآخرين وتصرفاتهم. ج- المشكلة في الاسرة أو المؤسسة هي في العادة مسألة تعتمد على وجهة النظر الخاصة؛ وذلك لأنه عند النظر إلى نفس الموقف في المؤسسة، في يعدها بعض الناس مشكلة، وبعضهم لا يعدونها كذلك، بالاعتماد على كيفية النظر إلى الموقف.
١٧	أ- يجب سن أحطام قانونية إلزامية لبعض الجرائم؛ وذلك لأن المجتمع ملزم بعدم تشجيع مثل هذه الأفعال، من أجل حياة آمنة لمواطنية. ب- يجب عدم سن أحكام إلزامية لأية جريمة؛ وذلك لأن كل حالة إجرامية تختلف عن غيرها، وكل حاله يجب تقييمها بشكل منفصل. ج- يمكن سن أحكام إلزامية للجريمة، الإ أن ذلك يمكن أن يؤدي إلى خلق مشاكل جديدة؛ وذلك لأنه من أجل مجتمع خالٍ من الجريمة لا بد من التضحية بشيء ما مثل الحرية الشخصية.

أ- يجب عدم السماح أبداً للناس بالتصرف بطريقة شاذة؛ وذلك لأن المعايير السلوكية جيدة للمجتمع، ويجب إحترامها إذا أردنا أن يكون لدينا نظام. ب- يجب السماح للناس بالتصرف بطريقة شاذة في بعض الظروف؛ وذلك لأن القوانين هي مجرد إرشادات مفيدة عندما تستخدم بمرونة، إذ يجب الأخذ بالإعتبار خصوصيات الموقف وجعلها تتناسب مع القوانين. ج- يجب السماح للناس بالتصرف بطريقة شاذة في بعض الظروف؛ وذلك لأنك لا تستطيع الحكم على أفعال شخص آخر إلا إذا تعرفت على حياته في البيت، وعلى تعليمه، وفلسفته ..... الخ، وكيف كان ينظر إلى الموقف في ذلك الوقت.	١٨
أ- لا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه الطفل؛ وذلك لأن كل شخص يتفاعل بشكل مختلف مع كثير من الخبرات الحياتية، وأن تشكيل شخصية الفرد وحياته سوف تعكس هذه العملية الإبداعية. ب- يمكن التنبؤ بما سيكون عليه الطفل؛ وذلك لأن الآباء الذين يتبعون مجموعة من القوانين في تربية أبنائهم سيتأكدون من أن أبنائهم سكبرون ليكونوا راشدين متكيفين جيداً مع المجتمع. ج- لا يمكن التنبؤ بما سيكون عليه الطفل؛ لأن الحياة أمراً لا يمكن التنبؤ به ولهذا سيكون من المستحيل أن يتأكد الآباء من نتائج قراراتهم.	١٩
أ- عندما لا يقوم شخص ما بعلمة بشكل جيد؛ فإن ذلك من الممكن أن يتغير؛ وذلك لأن كل ما يحتاج اليه الشخص للعمل بشكل جيد هو أن يركز ذهنه فى العمل، وعندها يستطيع أن يعمل أي شيء. ب- عندما لا يقوم شخص ما بعمله بشكل جيد؛ فإن هذا الوضع يمكن تغييره؛ وذلك لأنه يمكن أن يكون لدى الفرد نقاط قوة لم يتم استخدامها. ج- عندما لا يقوم شخص ما بعمله بشكل جيد، فمن المحتمل أن يتم تغيير الشخص؛ وذلك لأن الأشخاص في الأساس يستمرون على ما هم عليه حتى لو كان لديهم القدرة على العمل.	٢٠
أ- يتطلب حل المشكلة إدراك عدم وجود حل واحد صحيح لها؛ وذلك لأنه يوجد عدة جوانب للمشكلة، ويعتمد الحل على الجانب الذي تنظر إليه، ويحتاج صانع القرار الجيد أن يعرف أن هناك حلولاً متنوعة للمشكلة. ب- حل المشكلة هي مسألة تطوير وجهات نظر؛ وذلك لأن صاحب القرار الجيد قادر على أن يرى عدة جوانب للمشكلة، ويشجع الحوار الذي يسمح لكل فرد بأن ينصت لأفكار الآخرين ويسهم في تفكيرهم. ج- يتطلب حل المشكلة التوصل سريعاً إلى أفضل حل؛ وذلك لأنه يوجد طريقة صحيحة للتعامل مع الأمور وصاحب القرار الجيد يدرك هذا ويضع القرار قيد التنفيذ دون تردد.	٢١
أ- لا يحق للدول العظمى أن تستخدم قوتها؛ وذلك لأن ما تراه إحدى الدول صحيحاً وعادلاً تراه دولة أخرى ظلماً، وغير عادل. ب- يحق للدول العظمى أن تستخدم قوتها؛ وذلك لأن العالم يعمل على أساس البقاء للأصلح، وإذا لم يحافظ القوي على قوته فإن وجودة سيصبح مهدداً. ج- لا يحق للدول العظمى أن تستخدم قوتها؛ وذلك لأننا مترابطون معاً وسوف نغرق أو ننجو معاً، وعلى الدول أن تتعاون وتتفهم ذلك.	٢٢

٢٣	أ- يصنف المجرمون في فئة واحدة؛ وذلك لأن طبيعة بعض الناس ذات سلوك إجرامي ولا يبدو أنها قابلة للتغيير. ب- لا يجوز أن يصنف المجرمون في فئة واحدة؛ وذلك لأنه لا يوجد شخصان متشابهان، أو يتصرفان بنفس الطريقة. ج- المجرمون أساساً مثل الأشخاص الآخرين؛ وذلك لأنهم يشبهون الآخرين، ويمرون بمراحل مختلفة في حياتهم ويبنون أدواراً جديدة، ويحددون أولويات جديدة.
٢٤	أ- لا ياتي التغيير من الداخل ولا من الخارج، وذلك لأنه يأتي من تفاعل التغيرات الطبيعية التي يمر بها الفرد مع التغييرات في البيئة، وكيف يرى الشخص هذه التغيرات. ب- يأتي التغيير من الداخل؛ وذلك لأنه يأتي من تغيير النظرة إلى الأشياء، وبغض النظر عما يحدث في الخارج، فإنك تستطيع دائماً تغيير وجهة نظرك للأشياء وعندها تصبح مختلفاً. ج- يأتي التغيير من الخارج؛ وذلك لأن الجزء الأكبر الذي يؤثر فينا يأتي من تغيير الوظيفة، والظروف الإقتصادية، وشركاء الحياة، وغيرها.
٢٥	أ- لا يوجد صواب أو خطأ عند الإختلاف في الرأي؛ وذلك لأن كل شخص له رأي مختلف بشأن أي مسألة، ولا يوجد مجال للقول أن ذلك الشخص على صواب والثاني على خطأ. ب- يوجد في العادة طرف واحد فقط على صواب عند الاختلاف في الرأي؛ وذلك لأن من المستحيل أن يكون كلا الطرفين على صواب، وإلا سوف يكون الأختلاف غير منطقي. ج- لا يوجد طرف واحد على صواب في أي خلاف؛ وذلك لأن فرض رأيك على الآخرين يؤثر في الجميع بما فيهم أنت.
٢٦	أ- بعض الدول متشابهة جداً؛ وذلك لأن التشارك في الأفكار يعمل على تجاوز الخلافات بين الدول، على الرغم أن الخلافات مهمة أيضاً. ب- لا يوجد دولتان متشابهتان؛ وذلك لأن كل دولة تعمل تحت ظروف مختلفة، حتى الدول التي تتشارك في النظام السياسي. ج- بعض الدول متميزة؛ وذلك لأن جوهر النظام السياسي هو نفسه أين ما وجد.
٢٧	أ- يكون سلوك الشخص في الغالب ثابتاً؛ وذلك لأن كل شخص يسعى ليكون منطقياً، ويتصرف بطريقة متسقة مع هذه الصورة، وعدم الثبات الذي ينشأ يستخدم لتطوير المزيد من هذا الشعور. ب- يكون سلوك الفرد في الأساس غير ثابت؛ وذلك لأن كل شخص متفرد ولدية مزيج من السلوكيات العشوائية، ولهذا قي يكون الشخص كريماً أحياناً وبخيلاً أحياناً أخرى. ج- يكون سلوك الشخص في الغلب ثابتاً؛ وذلك لأن بعض أنواع السلوكيات تحدث دائماً معاً، ولهذا يكون الشخص كريماً أحياناً وبخيلاً أحياناً أخرى.

المعلومات الشخصية

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐ العمر: .... التخصص ....

المستوى التعليمي: ....

ملحق ٣. مفتاح تصحيح قائمة المعتقدات الاجتماعية

رقم السؤال	المطلق	النسبي	الجدلي
١	ج	ب	ا
٢	أ	ج	ب
٣	أ	ب	ج
٤	ب	أ	ج
٥	ج	أ	ب
٦	ا	ب	ج
٧	ب	ج	ا
٨	ب	أ	ج
٩	ب	أ	ج
١٠	أ	ب	ج
١١	أ	ب	ج
١٢	ب	ج	أ
١٣	ب	أ	ج
١٤	ب	ج	أ
١٥	ب	ج	أ
١٦	أ	ج	ب
١٧	أ	ب	ج
١٨	أ	ج	ب
١٩	ب	ج	أ
٢٠	ج	أ	ب
٢١	ج	أ	ب
٢٢	ب	أ	ج
٢٣	أ	ب	ج
٢٤	ج	ب	أ
٢٥	ب	أ	ج
٢٦	ج	ب	أ
٢٧	ج	ب	أ

ملحق ٤. إختبار تورانس للتفكير الإبداعي

تعليمات الإختبار

أخي الطالب/ أختي الطالبة

توفر لك الأنشطة المتضمنة في هذه الكراسة الفرصة كي تستخدم خيالك في توليد أفكار جديدة والتعبير عنها بكلمات.

تذكر أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، كما هو الحال في كثير من الإختبارات التي نقوم بها. إذ أننا نريدك أن ترى عدد الأفكار التي يمكنك توليدها، ونعتقد أنك ستجد ذلك ممتعاً، لذا حاول أن تصل إلى أفكار مشوقة، ومثيرة، وغير مألوفة، لن يفكر بها أحد سواك.

بين يديك ستة أنشطة مختلفة عليك أن تقوم بها، لكل منها وقت محدد، حاول أن تستثمره بشكل جيد، أعمل بأقصى سرعة ولكن دون تعجل. وإذا نفذت أفكارك قبل انقضاء الوقت المحدد للنشاط عليك الإنتظار حتى تعطى تعليمات جديدة لتنفيذ النشاط الذي يليه.

إن مجرد الجلوس والتفكير في النشاط يقود في بعض الأحيان إلى توليد أفكار أخرى يمكن إضافتها إلى الأفكار السابقة.

إن كانت لديك أسئلة بعد البدء بالإجابة، فلا تتكلم بصوت مرتفع، وما عليك إلا أن ترفع يدك، وستجدني بجانبك لأحاول الإجابة عن أسئلتك.

الاختبارات من ١إلى ٣

أسأل وخمن

تعتمد الإختبارات الثلاثة الأولى على الصورة الموجودة أسفل هذه الصفحة، وستوفر لك هذه الاختبارات الفرصة في معرفة مهاراتك في توجيه الاسئلة للبحث عن الأشياء التي لا تعرفها، وفي تخمين اسباب حدوث هذه الاشياء والنتائج التي يمكن ان تترتب على ذلك. والآن، أنظر إلى الصورة، ما الذي يحدث؟ ما الذي يمكنك أن تقوله بكل تأكيد؟ ما الذي تحتاج أن تعرفه كي تفهم ما الذي يحدث؟وما السبب في حدوثه؟ وما النتائج المترتبة على ذلك؟ الإجابة عن هذه الأسئلة في الصفحات التالية:



الإختبار الأول

توجيه الأسئلة:

أكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكن أن تفكر بها حول الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). أكتب جميع الأسئلة التي تحتاج إليها كي تعرف ما يحدث في الصورة بشكل مؤكد، لا تطرح الاسـبة التـي يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة . يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت ذلك .

١. ______
٢. ______
٣. ______
٤. ______
٥ ______
٦. ______
٧. ______
٨. ______
٩. ______
١٠. ______
١١. ______
١٢. ______
١٣. ______
١٤. ______
١٥. ______
١٦. ______
١٧. ______
١٨. ______
١٩. ______
٢٠. ______
٢١. ______
٢٢. ______
٢٣. ______
٢٤. ______
٢٥. ______
٢٦. ______
٢٧. ______
٢٨. ______
٢٩. ______
٣٠. ______

الإختبار الثاني

تخمين الأسباب

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه، أكبر عدد ممكن من الأسباب المحتملة لما يحدث في الصورة التي مرت بك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر أشياء ربما حدثت قبل الأشياء التي تحدث قبل الاشياء التي تحدث في الصورة بوقت قصير، أو أشياء حدثت منذ وقت طويل وسببت ما يحدث في الصورة. أكتب أكبر عدد من التخمينات المحتملة، ولا تخشى ان تخمن.

١. ______

٢. ______

٣. ______

٤. ______

٥. ______

٦. ______

٧. ______

٨. ______

٩. ______

١٠. ______

١١. ______

١٢. ______

١٣. ______

١٤. ______

١٥. ______

١٦. ______

١٧. ______

١٨. ______

١٩. ______

٢٠. ______

٢١. ______

٢٢. ______

٢٣. ______

٢٤. ______

٢٥. ______

٢٦. ______

٢٧. ______

٢٨. ______

٢٩. ______

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب في الفراغات الموجودة أدناه كل ما يمكن أن تفكر من نتائج لما يمكن أن يحدث في اللصورة التي مرت بـــك في الصفحة رقم (٢). يمكنك أن تذكر نتائج يمكن أن تحدث مباشرة بعد الأشياء أو بعد ذلك بوقت طويل .

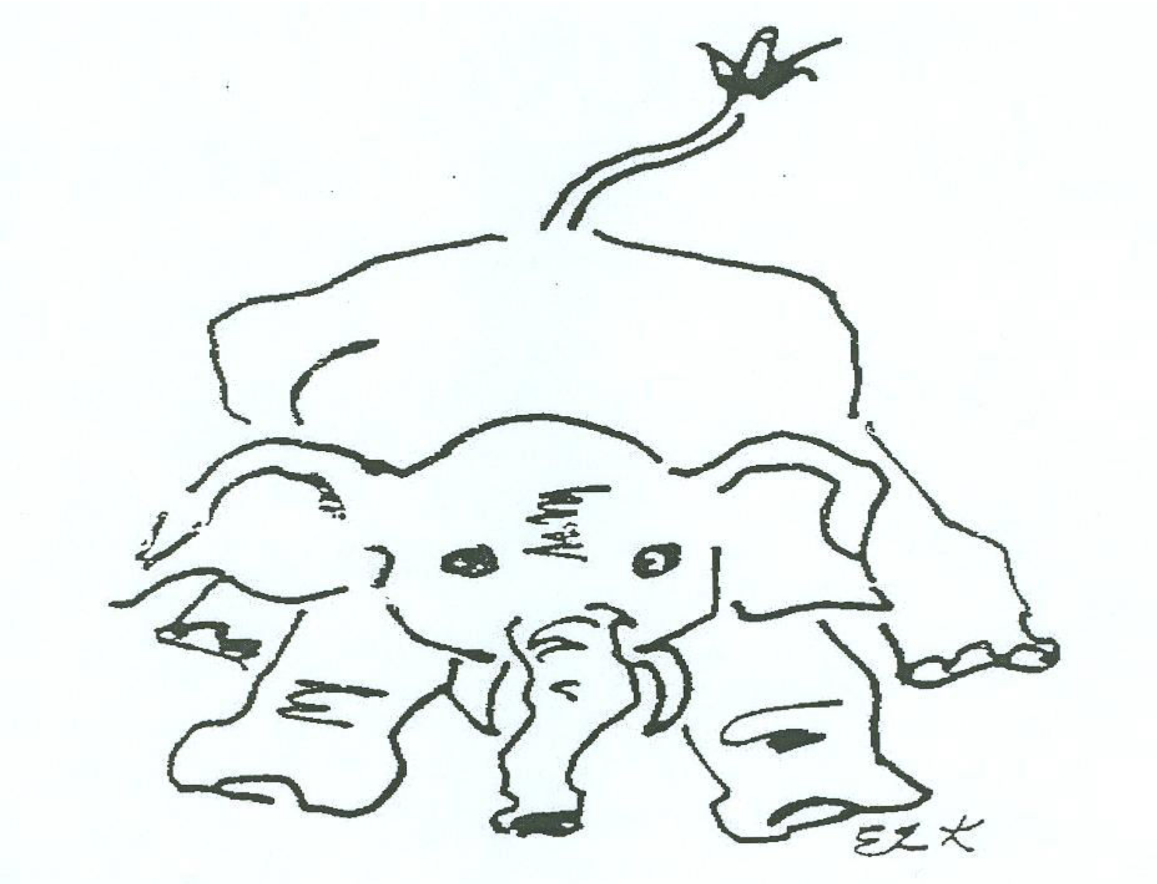
اكتب اكبر عدد من التخمينات، ولا تخشَ من أن تخمن .

١. ________
٢. ________
٣. ________
٤. ________
٥. ________
٦. ________
٧. ________
٨. ________
٩. ________
١٠. ________
١١. ________
١٢. ________
١٣. ________
١٤. ________
١٥. ________
١٦. ________
١٧. ________
١٨. ________
١٩. ________
٢٠. ________
٢١. ________
٢٢. ________
٢٣. ________
٢٤. ________
٢٥. ________
٢٦. ________
٢٧. ________
٢٨. ________
٢٩. ________
٣٠. ________

الإختبار الرابع

تحسين الإنتاج:

في منتصف هذه الصفحة صورة للعبة من لعب الأطفال، يمكن شراؤها من المحلات التجارية. وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله خمسة عشر سنتميتراً، ووزنه حوالي ربع كيلو غرام. والمطلوب منك ان تكتب في الفراغات الموجودة على الصفحة التي تليها، أذكى الطرق وأكثرها إثارة وغرابة لتحويل لعبة الفيل إلى لعبة أكثر متعة للأطفال الذين يلعبون بها لا تقلق حول كلفة هذا التغيير، فالمهم فقط أن تفكير فيما يجعل هذه اللعبة أكثر متهة وإثارة.



١

١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

١٠.

١١.

١٢.

١٣.

١٤.

١٥.

١٦.

١٧.

١٨.

١٩.

٢٠.

٢١.

٢٢.

٢٣.

٢٤.

٢٥.

٢٦.

٢٧.

٢٨.

٢٩.

٣٠.

الإختبار الخامس

استخدامات غير مألوفة (علب الكرتون، علب الصفيح)

كثير من الناس يتخلصون من علب الصفيح الفارغة، رغم أن لها آلاف الاستخدام ات المثيرة غير المألوفة والمطلوب منك أن تكت أكبر عدد ممكن من الاستخامات المثيرة وغير المألوفة التي يمكن أن تخطر ببالك. لا تقيد نفسك بحجم معين من هذه العلب، يمكنك أن تستخدم أي عدد من العلب أنت بحاجة إليها.

تذكر أن لا تقيد نفسك باستخدام ات شاهدتها أو سمعت بها، وفكر في أكبر عدد من الاستخدام ات الجديدة.

١. ________
٢. ________
٣. ________
٤. ________
٥. ________
٦. ________
٧. ________
٨. ________
٩. ________
١٠. ________
١١. ________
١٢. ________
١٣. ________
١٤. ________
١٥. ________
١٦. ________
١٧. ________
١٨. ________
١٩. ________
٢٠. ________
٢١. ________
٢٢. ________
٢٣. ________
٢٤. ________
٢٥. ________
٢٦. ________
٢٧. ________
٢٨. ________
٢٩. ________

الاختبار السادس

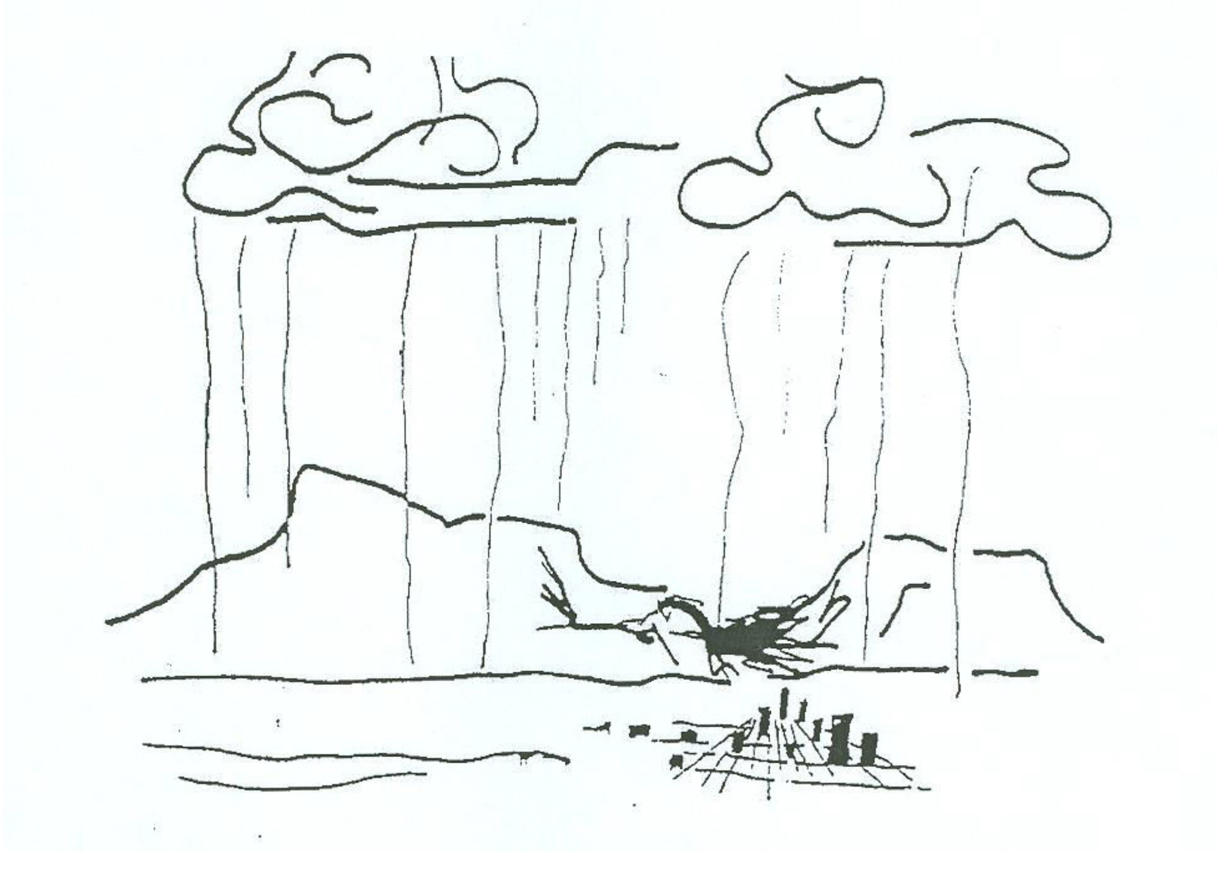
افترض أن

فيما يلي موقف لا يمكن أن يحدث، افترض أنه قد حدث فعلاً، وسيعطيك هذا الافتراض لاستخدام خيالــك للتفكير في كل الأشياء الأخرى المثيرة التي ستحدث فيما لو حدث هذا الموقف الافتراضي.

افترض أن الموقف الذي سيتم وصفه قد حدث فعلاً، ثمّ فكر في جميع الاشياء التي يمكن أن تحدث بــسبب ذلــك . وبعبارة أخرى ما النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك؟

الموقف غير الممكن :افترض أن للسحب خيوطاً تتدلى منها وتتصلها بالأرض، ما الذي سيحدث؟

اكتب أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية:



١.

٢.

٣.

٤.

٥.

٦.

٧.

٨.

٩.

١٠.

١١.

١٢.

١٣.

١٤.

١٥.

١٦.

١٧.

١٨.

١٩.

٢٠.

٢١.

٢٢.

٢٣.

٢٤.

٢٥.

٢٦.

٢٧.

٢٨.

٢٩.

٣٠.

ملحق ٥. تصحيح مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

الإختبار / البعد	الإختبار الأول	الإختبار الثاني	الأختبار الثالث	الإختبار الرابع	الإختبار الخامس	الإختبار السادس	المجموع
الطلاقة							
المرونة							
الأصالة							
التفكير الابداعي الكلي							

ملحق ٦. قائمة نيو لقياس الأبعاد الخمسة للشخصية

أخي الطالب/ أختي الطالبة

أكتب فقط في المكان المحدد للكتابة في القائمة، واقرأ بحذر جميع التعيمات قبل البدء بالإجابة.

تحتوي هذه القائمة على (٦٠) فقرة، اقرأ كل فقرة بحذر وأختر البديل الذي يمثل رأيك عن كل فقرة، تأكد بإن اجابتك قد وضعت في المكان المحدد.

- **اذا كنت لا توافق بشدة على محتوى الفقرة، أو كانت الفقرة خاطئة تماماً فضع اشارة x تحت البديل (غير موافق بشدة) إزاء الفقفرة.**

- **إذا كنت غير موافق على محتوى الفقرة، أو إذا كانت الفقرة خاطئة بشكل كبير فضع إشارة x تحت البديل (غير موافق) إزاء الفقرة.**

- **اذا كنت محايداً بالنسبة لمحتوى الفقرة، أي إذا كنت غير قادرة على إتخاذ القرار أو اذا كانت الفقرة تحتمل الصحة والخطأ بشكل متساٍ، فضع إشارة x تحت البديل (محايد) إزاء الفقرة.**
- **إذا كنت موافقاً على محتوى الفقرة، أو إذا كانت الفقرة صحيحة بشكل كبير، فضع اشارة (موافق) إزاء الفقرة.**
- **إذا كنت توافق بشدة على محتوى الفقرة، او إذا كانت الفقرة صحيحة تماماً فضع إشارة x تحت البديل (موافق بشده) إزاء الفقرة.**
- **اختر فقط اجابة واحدة لك فقرة، وأجب عن جميع الفقرات وتأكد من اختارك للإجابة التي تنطبق على حالتك، واذا اردت تغيير أجابتك فأإشطب عى اجابتك هكذا X ثم ضع اشارة x تحت رمز البديل الجديد.**

فقرات قائمة نيو

لرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أنا لست شخصاً قلقاً					
٢	أحب أن يكون حولي الكثير من الناس					
٣	لا أحب أن أضيع وقتي في أحلام اليقظة					
٤	أحاول أن أكون لطيفاً مع جميع من أقابلهم					
٥	أسعى إلى المحافظة على أن تكون أشيائي مرتبة ونظيفة					
٦	أشعر بأنني أقل شأناً من الآخرين					
٧	أسر بسهولة					
٨	عندما أعرف الطريقة الصحيحية للقيام بشيء ما فإنني التزم بها					
٩	غالباً ما أدخل في مجادلات مع عائلتي ومع زملائي في العمل					
١٠	انا بارع في إدارة الوقت بحيث يتم إنجاز الأشياء في أوقاتها المحددة					
١١	عندما أكون تحت ضغط هائل أشعر بأن أعصابي قد انهارت					
١٢	لا أعتبر نفسي خالياً من الهموم					
١٣	ألتزم بالنماذج التي أجدها في الفن والطبيعة					
١٤	يعتقد بعض الناس أنني أناني ومغرور					
١٥	أنا لست شخصاً منظماً بشكل كبير					
١٦	نادراً ما أشعر بالوحدة والكآبة					
١٧	أستمتع حقاً بالحديث مع الآخرين					
١٨	أعتقد أن السماح للطلاب بالأستماع إلى متحدثين متناقضين لا يعمل أكثر من مجرد تشويشهم وتضليلهم					
١٩	أفضل أن أتعامل مع الآخرين على التنافس معهم					
٢٠	أحاول القيام بجميع الأعمال الموكلة إلي بضمير حي					
٢١	أشعر بالتوتر والعصبية					
٢٢	أحب أن أكون في بؤرة الحدث					
٢٣	للشعر تأثير قليل علي أو ليس له تأثير					
٢٤	أميل إلى السخرية والشك في نوايا الآخرين					
٢٥	لدي مجموعة واضحة من الأهداف واعمل على تحقيقها بأنتظام					
٢٦	أشعر بانني عديم القيمة					
٢٧	أفضل عادة القيام بأعمالي وحدي					
٢٨	غالباً ما أحاول أن أجرب الاطعمة الجديدة والغريبة					
٢٩	أعتقد أن أغلب الناس سوف يستغلونك إذا سمحت لهم بذلك					
٣٠	أهدر الكثير من الوقت قبل البدء بتنفيذ العمل					
٣١	نادراً ما أشعر بالخوف والقلق					
٣٢	غالباً ما أشعر بأنني مفعم بالنشاط					
٣٣	نادراً ما الاحظ تغير المزاج مع تغير المواقف والبيئات المختلفة					
٣٤	يحبني معظم الناس الذين أعرفهم					
٣٥	أعمل بجد واجتهاد لتحقيق أهدافي					
٣٦	غالباً ما أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الآخرين					

٣٧	أنا شخص سعيد ومبتهج					
٣٨	أعتقد أن علينا الرجوع إلى السلطات الدينية فيما يتعلق بالأمور الأخلاقية					
٣٩	يعتقد بعض الناس بأنني غير مبال وأناني					
٤٠	عندما التزم القيام بعمل ما فإنني أحرص على إنجازة					
٤١	عندما لا تسير الأمور بشكلها الصحيح، أشعر بالإحباط أو الإستسلام					
٤٢	أنا لست بالمتفائل المبتهج					
٤٣	عندما أقرأ قصيدة من الشعر أو أنظر في عمل فني فأنني أشعر أحياناً بالاستمتاع					
٤٤	أكون اتجاهاتي بعقلانية وأتمسك بها					
٤٥	أظهر أحيانا بأنه لا يعتمد علي، ولست ثابتاً كما يجب أن أكون					
٤٦	نادرا ما أكون حزيناً ومكتئباً					
٤٧	حياتي تمر سريعاً					
٤٨	لدي إهتمام قليل بالتفكير في طبيعة الكون والظروف البشرية					
٤٩	أحاول بشكل عام أن أكون مراعياً لحقوق الآخرين ومشاعرهم					
٥٠	أنا شخص منتج أحب دائما انجاز الأعمال					
٥١	أشعر بعدم قدرتي على مساعدة الآخرين، وأريد من شخص آخر أن يحل مشكلاتي					
٥٢	أنا شخص نشيط جداً					
٥٣	لدي الكثير من الفضول الفكري					
٥٤	عندما لا أحب أحداً، فإنني أحب أن أشعر بذلك					
٥٥	يبدو أنني لا أستطيع أبداً أن أكون منظماً					
٥٦	عندما أشعر بالخجل أود لو أختبيء كي لا يراني أحد					
٥٧	أفضل أن أقود نفسي على أن أقود الآخرين					
٥٨	غالباً ما أستمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار الجديدة					
٥٩	لدي الأستعداد لأن أتعامل مع الآخرين بالطريقة التي تحقق لي الحصول على ما أريده					
٦٠	أكافح من أجل أن أكون متميزاً في أي عمل أقوم به					

ملحق ٧. مظاهر الأبعاد الخمسة لقائمة نيو لقياس الشخصية

اولاً: مظاهر العصابية

- التوتر (القلق)، ويتضمن الفقرات رقم (١، ٢١، ٣١)
- عدائية الغضب، ويتضمن الفقرات رقم (٣٦)
- الأكتئاب، ويتضمن الفقرات رقم (١٦،٢٦،٤١،٤٦)
- وعي الذات، ويتضمن الفقرات رقم (٦،٥٦)
- الضعف / سهل السيطرة، ويتضمن الفقرات رقم (١١،٥١)

ثانياً: مظاهر الانبساطية

- الدفء/ المودة، ويتضمن الفقرات رقم (١٧)
- الإجتماعية، ويتضمن الفقرات رقم (٢،٢٧)
- الحزم (التوكيد)، ويتضمن الفقرات رقم (٥٧)
- النشاط (الفعالية)، ويتضمن الفقرات رقم (٣٢،٤٧،٥٢)
- الإثارة، ويتضمن الفقرات رقم (٢٢)
- المشاعر الإيجابية، ويتضمن الفقرات رقم(٧،١٢،٣٧،٤٢)

ثالثاً: مظاهر الانفتاحية

- الخيال، ويتضمن الفقرات رقم (٣)
- الجمالية (محب الجمال)، ويتضمن الفقرات رقم (١٣،٢٣،٤٣)
- المشاعر، ويتضمن الفقرات رقم (٣٣)
- الأحداث، ويتضمن الفقرات رقم (٨، ٢٨)
- الأفكار، ويتضمن الفقرات رقم (٤٨، ٥٣،٥٨)
- القيم، ويتضمن الفقرات رقم (١٨،٣٨)

رابعاً: مظاهر الموافقة

- الثقة، ويتضمن الفقرات رقم (٢٤،٢٩)
- الإستقامة، ويتضمن الفقرات رقم (٥٩)
- حب الغير، ويتضمن الفقرات رقم (٤،١٤،٣٤،٣٩،٤٩)
- المطاوعة، ويتضمن الفقرات رقم (٩،١٩،٥٤)
- الرقة، ويتضمن الفقرات رقم (٤٤)

خامساً: مظاهر الضمير

- النظام، ويتضمن الفقرات رقم (٥،١٥،٥٥)
- الوفاء (القيام بالواجب)، ويتضمن الفقرات رقم (٢٠،٤٠،٤٥)
- المكافحة من أجل الإنجاز، ويتضمن الفقرات رقم (٢٥، ٣٥،٦٠)
- ضبط الذات، ويتضمن الفقرات رقم (١٠،٣٠،٥٠)

ملحق ٨. تصحيح قائمة نيو

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أنا لست شخصاً قلقاً	0	1	2	3	4
٢	أحب أن يكون حولي الكثير من الناس	4	3	2	1	0
٣	لا أحب أن أضيع وقتي في أحلام اليقظة	0	1	2	3	4
٤	أحاول أن أكون لطيفاً مع جميع من أقابلهم	4	3	2	1	0
٥	أسعى إلى المحافظة على أن تكون أشيائي مرتبة ونظيفة	4	3	2	1	0
٦	أشعر بأنني أقل شأناً من الآخرين	4	3	2	1	0
٧	أسر بسهولة	4	3	2	1	0
٨	عندما أعرف الطريقة الصحيحية للقيام بشيء ما فإنني التزم بها	0	1	2	3	4
٩	غالباً ما أدخل في مجادلات مع عائلتي ومع زملائي في العمل	0	1	2	3	4
١٠	انا بارع في إدارة الوقت بحيث يتم إنجاز الأشياء في أوقاتها المحددة	4	3	2	1	0
١١	عندما أكون تحت ضغط هائل أشعر بأن أعصابي قد انهارت	4	3	2	1	0
١٢	لا أعتبر نفسي خالياً من الهموم	0	1	2	3	4
١٣	ألتزم بالنماذج التي أجدها في الفن والطبيعة	4	3	2	1	0
١٤	يعتقد بعض الناس أنني أناني ومغرور	0	1	2	3	4
١٥	أنا لست شخصاً منظماً بشكل كبير	0	1	2	3	4
١٦	نادراً ما أشعر بالوحدة والكآبة	0	1	2	3	4
١٧	أستمتع حقاً بالحديث مع الآخرين	4	3	2	1	0
١٨	أعتقد أن السماح للطلاب بالأستماع إلى متحدثين متناقضين لا يعمل أكثر من مجرد تشويشهم وتضليلهم	0	1	2	3	4
١٩	أفضل أن أتعامل مع الآخرين على التنافس معهم	4	3	2	1	0
٢٠	أحاول القيام بجميع الأعمال الموكلة إلي بضمير حي	4	3	2	1	0
٢١	أشعر بالتوتر والعصبية	4	3	2	1	0
٢٢	أحب أن أكون في بؤرة الحدث	4	3	2	1	0
٢٣	للشعر تأثير قليل علي أو ليس له تأثير	0	1	2	3	4
٢٤	أميل إلى السخرية والشك في نوايا الآخرين	0	1	2	3	4
٢٥	لدي مجموعة واضحة من الأهداف واعمل على تحقيقها بأنتظام	4	3	2	1	0
٢٦	أشعر بانني عديم القيمة	4	3	2	1	0
٢٧	أفضل عادة القيام بأعمالي وحدي	0	1	2	3	4
٢٨	غالباً ما أحاول أن أجرب الاطعمة الجديدة والغريبة	4	3	2	1	0
٢٩	أعتقد أن أغلب الناس سوف يستغلونك إذا سمحت لهم بذلك	4	3	2	1	0
٣٠	أهدر الكثير من الوقت قبل البدء بتنفيذ العمل	0	1	2	3	4
٣١	نادراً ما أشعر بالخوف والقلق	0	1	2	3	4
٣٢	غالباً ما أشعر بأنني مفعم بالنشاط	4	3	2	1	0
٣٣	نادراً ما الاحظ تغير المزاج مع تغير المواقف والبيئات المختلفة	0	1	2	3	4
٣٤	يحبني معظم الناس الذين أعرفهم	4	3	2	1	0
٣٥	أعمل بجد واجتهاد لتحقيق أهدافي	4	3	2	1	0
٣٦	غالباً ما أغضب من الطريقة التي يعاملني بها الآخرين	4	3	2	1	0
٣٧	أنا شخص سعيد ومبتهج	4	3	2	1	0
٣٨	أعتقد أن علينا الرجوع إلى السلطات الدينية فيما يتعلق بالأمور الأخلاقية	0	1	2	3	4
٣٩	بعتقد بعض الناس بأنني غير مبال وأناني	0	1	2	3	4

٤٠	عندما التزم القيام بعمل ما فإنني أحرص على إنجازة	4	3	2	1	0
٤١	عندما لا تسير الأمور بشكلها الصحيح، أشعر بالإحباط أو الإستسلام	4	3	2	1	0
٤٢	أنا لست بالمتفائل المبتهج	0	1	2	3	4
٤٣	عندما أقرأ قصيدة من الشعر أو أنظر في عمل فني فأنني أشعر أحياناً بالاستمتاع	4	3	2	1	0
٤٤	أكون اتجاهاتي بعقلانية وأتمسك بها	0	1	2	3	4
٤٥	أظهر أحيانا بأنه لا يعتمد علي، ولست ثابتاً كما يجب أن أكون	0	1	2	3	4
٤٦	نادرا ما أكون حزيناً ومكتئباً	0	1	2	3	4
٤٧	حياتي تمر سريعاً	4	3	2	1	0
٤٨	لدي إهتمام قليل بالتفكير في طبيعة الكون والظروف البشرية	0	1	2	3	4
٤٩	أحاول بشكل عام أن أكون مراعياً لحقوق الآخرين ومشاعرهم	4	3	2	1	0
٥٠	أنا شخص منتج أحب دائما انجاز الأعمال	4	3	2	1	0
٥١	أشعر بعدم قدرتي على مساعدة الآخرين، وأريد من شخص آخر أن يحل مشكلاتي	4	3	2	1	0
٥٢	أنا شخص نشيط جداً	4	3	2	1	0
٥٣	لدي الكثير من الفضول الفكري	4	3	2	1	0
٥٤	عندما لا أحب أحداً، فإنني أحب أن أشعر بذلك	0	1	2	3	4
٥٥	يبدو أنني لا أستطيع أبداً أن أكون منظماً	0	1	2	3	4
٥٦	عندما أشعر بالخجل أود لو أختبيء كي لا يراني أحد	4	3	2	1	0
٥٧	أفضل أن أقود نفسي على أن أقود الآخرين	0	1	2	3	4
٥٨	غالباً ما أستمتع بالتعامل مع النظريات والأفكار الجديدة	4	3	2	1	0
٥٩	لدي الأستعداد لأن أتعامل مع الآخرين بالطريقة التي تحقق لي الحصول على ما أريده	0	1	2	3	4
٦٠	أكافح من أجل أن أكون متميزاً في أي عمل أقوم به	4	3	2	1	0

POST-FORMAL THINKING AND ITS RELATIONSHIP TO CREATIVE THINKING AND PERSONAL TRAITS AMONG THE STUDENTS OF JORDANIAN UNIVERSITIES

By

Aroub Mohammad Hassan Al-Nimrat

Supervisor

Dr. Mohammad Odeh Al-Rimawy, Prof.

ABESTRACT

This study aims to define post-formal thinking and its relationship to both creative thinking and personal traits among the students of Jordan Universoty. In order to achieve the goal of this study, the following tools have been used: Social Paradigm Belief Inventory, Torrance Test for Creative thinking and NEO five-factor Inventory (NEO-FFI). The study was conducted on 350 students from Jordan University, Al-Zaytoona University, Al-Yarmouk University in Irbid, Jordan German University, who have registered for the second semester 2011-2012 for the B.A and higher studies programs. The students were chosen based on the purposive behaviorism method.

The study found that students' thinking was divided according to the following percentages: (30,22) absolute thinking, (45,41) relative thinking, (24,37) controversial thinking on the scale of post-formal thinking (social beliefs list) which means that relative thinking is the most prevalent type of

thinking among the sample of the study. The study also revealed a connection at the significance level α (0,5) between the post-formal thinking and all types of creative thinking, and that the connection was at its strongest between relative thinking and creative thinking. Moreover, the study showed that there's a connection at the significance level α (0,5) between the post-formal thinking and the extrovert and neurotic characteristics, as there was a positive connection between relative thinking and extroversion, while it was negative between relative thinking and neuroticism. The study went on to show that there wasn't a connection at the significance level α (0,5) between the post-formal thinking and either creative thinking or the personal traits depending on the gender variable.